universitaria

# Didáctica universitaria en Entornos Virtuales

## de Enseñanza-Aprendizaje

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Guillermo **BAUTISTA**
Federico **BORGES**
Anna **FORÉS**

narcea

# Didáctica universitaria en Entornos Virtuales

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

# Didáctica universitaria en Entornos Virtuales

## De Enseñanza-Aprendizaje

Guillermo Bautista Pérez
Federico Borges Sáiz
Anna Forés i Miravalles

NARCEA, S.A. DE EDICIONES

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

# Índice


Portadilla 2
Título 3
Índice 4
Citación 6
PRÓLOGO, Dr. Tony Bates 7
INTRODUCCIÓN 11
1. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE UNIVERSITARIO EN ENTORNOS VIRTUALES 16
La Universidad del siglo XXI 16
Aspectos diferenciales de la formación en EVEA 17
2. SER ESTUDIANTE EN ENTORNOS VIRTUALES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE 26
Qué es ser estudiante en línea 26
Nuestros estudiantes 32
¿Cómo contribuir a que existan estudiantes? 43
Los profesores dicen… los estudiantes dicen… 45
3. PREPARARSE PARA LA DIDÁCTICA UNIVERSITARIA EN UN ENTORNO VIRTUAL DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE 49
Una nueva perspectiva didáctica para un nuevo entorno universitario 49
Conociéndonos como docentes en un entorno virtual 55
El reloj de la contrariedad convertido en posibilidad. Las 12 peores situaciones como docente en un entorno virtual 59
La motivación y la acción tutorial como base de la docencia. Escenarios y propuestas para acompañar 64
Los profesores dicen… los estudiantes dicen… 67
4. DISEÑO Y PLANIFICACIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN UN ENTORNO VIRTUAL 74
Consideraciones para el diseño de la formación en un entorno virtual 75
Dimensiones del diseño de la acción formativa 79
La previsión de la acción docente en entornos virtuales 86
Documentos para el acompañamiento del aprendizaje 89


facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Materiales y recursos didácticos para la formación en línea 94
Actividades-e 97
Los profesores dicen… los estudiantes dicen… 98
5. TAREAS Y ESTRATEGIAS DEL DESARROLLO Y SEGUIMIENTO DE UNA ACCIÓN FORMATIVA EN LÍNEA 104
Fase inicial o de socialización 104
Fase de desarrollo. El proceso de enseñanza-aprendizaje como consecuencia de un acompañamiento docente 112
Revisión de actividades para desarrollar en la formación en línea 124
Fase de cierre 145
Los profesores dicen… los estudiantes dicen… 146
6. EVALUAR EL APRENDIZAJE EN ENTORNOS VIRTUALES 150
Un proceso continuo: la evaluación del aprendizaje en un EVEA: Inicio, durante y final del curso 150
¿En qué pensamos cuando hablamos de evaluación? 153
¿Cómo podemos evaluar en un EVEA? 163
Los profesores dicen… los estudiantes dicen… 166
7. INNOVACIÓN EDUCATIVA 171
Principio innovador número 1: «Despertar el deseo de aprender» 172
Principio innovador número 2: «La resiliencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje» 174
Principio innovador número 3: «Flexibilidad y contextualización» 176
Principio innovador número 4: «Des-educar y (re)sentir la educación superior» 177
Principio innovador número 5: «Co-construir como propuesta metodológica» 178
Principio innovador número 6: «Visión holística del aprendizaje» 179
Principio innovador número 7: «Rescatar el kairós educativo» 180
Principio innovador número 8: «Establecer contratos didácticos con derechos y deberes» 181
Los profesores dicen… los estudiantes dicen… 183
EPÍLOGO, Neus Montserrat 187
ANEXOS 190
4.1: Secciones o apartados de programas o planes de recursos en línea en activo 190
4.2: Ficha de análisis de Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje 199
5.1: Mensaje de propuesta de debate 201
5.2: Propuesta de debate en un documento 202

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

6.1: Información sobre la Evaluación Continua y Evaluación Final de la asignatura «Técnicas de desarrollo del software» de Informática de Gestión en la UOC 207
6.2: Análisis de casos 209
6.3: Portafolio-e 211
6.4: Grabación de audio 213
6.5: Conversación en tiempo real: chat síncrono 214
6.6: Ejercicio de autoevaluación. 215
BIBLIOGRAFÍA 217

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

*¿Quién no ha visto los círculos que produce una piedra que se lanza al agua?*

*Nos gustaría mucho que este libro fuera uno de esos círculos… Al terminarlo los autores hemos decidido destinar la mitad de nuestros beneficios a entidades que desarrollan proyectos educativos y sociales.*

*Nuestra intención al hacer pública esta decisión personal es contribuir a que otras obras o iniciativas amplíen también su aportación a la sociedad.*

GUILLERMO, FEDERICO Y ANNA

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

# Prólogo

Es un gran placer y un honor escribir unas palabras de introducción para este libro. Los entornos virtuales de aprendizaje o «e-learning» son más comunes cada día, y los docentes descubren los beneficios de Internet y de la web. Sin embargo, hay pruebas de que muchos de estos esfuerzos no han dado fruto. La calidad de los materiales es pobre, o el aprendizaje en entornos virtuales deriva en demasiado trabajo para el docente, menguando el tiempo del que dispone para investigar. Sin embargo estas dificultades y desilusiones se pueden evitar si se aplican principios ya establecidos de diseño adecuado. Este libro proporciona una introducción excelente a esos principios.

Me gustaría centrarme principalmente en el propósito de los entornos de aprendizaje en línea. ¿Por qué se les considera de utilidad para la enseñanza y para el aprendizaje? Hay varias respuestas a esta pregunta. Una es bien sencilla. Los entornos virtuales de aprendizaje proporcionan más flexibilidad al estudiante, permitiéndole estudiar en cualquier momento y desde cualquier lugar mientras tenga acceso a un ordenador y a Internet. Algunos estudiantes agradecen esta flexibilidad más que otros. Por ejemplo, el tiempo es un recurso valioso para los adultos con trabajo y con familia. Tal vez tengan que aprender una lengua extranjera, mejorar sus destrezas informáticas, o estar al día en su área de conocimiento profesional, pero no tienen el tiempo o la flexibilidad para acudir a una universidad presencial.

Las instituciones presenciales normalmente no atienden bien el mercado de la formación continua, a pesar de que es un mercado establecido y dispuesto a pagar el coste completo de su formación. Por tanto las instituciones que comiencen a ofrecer cursos en línea económicamente rentables en este mercado no sólo harán posible que el personal laboral mejore sus competencias y por tanto su competitividad, sino que también aumente su retribución económica, permitiendo así que se pueda contratar más profesorado investigador. Este modelo ya lo ha introducido con éxito en Canadá la *University of British Columbia* (universidad presencial y pública) y en España la *Universitat Oberta de Catalunya.*

Otra razón para la introducción del aprendizaje en línea es menos obvia, pero tiene la misma importancia: puede facilitar el desarrollo de competencias necesarias para la sociedad del conocimiento. En las naciones desarrolladas económicamente la naturaleza de la economía está cambiando con rapidez. En concreto, los puestos de trabajo mejor pagados se están trasladando de la industria al conocimiento. Existe ya una nueva economía que se basa en la información, diferenciada de la fabricación o de la agricultura. Los puestos de trabajo en tecnología de la información, inmobiliarias, servicios financieros, biotecnología, educación o salud no sólo dependen de personas muy formadas, sino de personas que puedan continuar aprendiendo mientras la base de

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

conocimiento de su trabajo continúe expandiéndose. En otras palabras, para asegurar puestos de trabajo con buenos sueldos es imprescindible la formación continua.

No obstante, es fundamental que cuando una institución introduzca el aprendizaje en línea adapte su docencia de forma que permita a sus estudiantes desarrollar las competencias que necesitan en una economía basada en el conocimiento. La principal organización empresarial de Canadá[1] identificó claramente estas competencias:

- Navegación en el conocimiento: adónde ir y cómo procesar la información.
- Buenas competencias comunicativas (leer/escribir/hablar/escuchar).
- Capacidad de aprender de forma independiente.
- Competencias sociales: ética, actitudes positivas, responsabilidad.
- Trabajo en equipo.
- Capacidad de adaptarse a circunstancias cambiantes.
- Destrezas de razonamiento: resolución de problemas; capacidad crítica, lógica, numérica.
- Iniciativa personal y voluntad de intentar cosas nuevas (ser emprendedor).

Adviértase que estas competencias son necesarias además de las competencias específicas y del conocimiento necesario en un área determinada como por ejemplo las ciencias experimentales, la literatura o la ingeniería.

Las competencias generales que identifica la *Conference Board of Canada* también se pueden enseñar si se emplean los métodos de enseñanza adecuados, pero estos métodos son diferentes de los métodos de enseñanza que se basan en una didáctica tradicional. Para responder a las necesidades cambiantes de una sociedad de la información, los modelos de enseñanza pivotan desde la transmisión de información a la gestión y el análisis del conocimiento. En términos pedagógicos, los objetivos de aprendizaje han pasado de un énfasis en la comprensión al énfasis en aspectos como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el aprendizaje colaborativo, basados en la recuperación de la información, su análisis y su aplicación a través de la reflexión individual y del trabajo en equipo.

Este aprendizaje precisa cambios importantes en el papel del docente. Aunque el docente es aún esencial en la selección de objetivos de aprendizaje adecuados, en los métodos de enseñanza y en la evaluación de lo que los estudiantes han aprendido, su atención ha pasado de buscar, analizar y ofrecer información a los estudiantes a facilitar que accedan y gestionen la información para conseguir objetivos de aprendizaje concretos como el diseño, la resolución de problemas, la gestión o la toma de decisiones.

Por ejemplo, el conocimiento en medicina ha aumentado tan rápidamente durante los últimos veinte años que ahora es imposible para una persona sola «aprender» todo el contenido necesario para ser un buen médico de cabecera, incluso después de unos estudios de grado de ocho años en ciencia y medicina. Actualmente el énfasis de las facultades lideres en medicina como la *Carnegie Mellon* y la *University of British*

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

*Columbia* es desarrollar competencias de conocimiento procedimental y de resolución de problemas. Los estudiantes aprenden a identificar la información necesaria para resolver un problema, adónde acudir para encontrar la información que necesitan, a usar esa información para resolver el problema, y después a identificar las acciones que se deben llevar a cabo. El contenido que necesitan está disponible, organizado y gestionado por medio de la web de los estudios de su grado. El papel del docente es plantear problemas adecuados, ayudar a los estudiantes a encontrar la información que necesitan para resolverlos, ayudarlos a usar la información que han encontrado y a evaluar la eficiencia de sus decisiones. Para aprender competencias procedimentales los estudiantes tienen que observar demostraciones a distancia tanto de forma síncrona (en tiempo real) como asíncrona (sin coincidir en el tiempo ni en un lugar) y disponer de oportunidades de práctica en cualquier momento y en cualquier lugar.

Además, disciplinas diferentes pueden requerir una mezcla de enfoques didácticos diferentes. La docencia debe organizarse de forma que aproveche las fases del desarrollo cognitivo de los seres humanos y el procesamiento que hacemos todos de la información ya que siempre existirá el aprendizaje memorístico y la necesidad de interpretar y comprender de los contenidos. Estos dos enfoques del aprendizaje se basan en teorías del aprendizaje bien desarrolladas y bien estudiadas, en un caso el conductismo, en el otro la psicología cognitiva.

No obstante, el paso a competencias de aprendizaje de orden superior como la gestión del conocimiento, la resolución de problemas y la toma de decisiones requiere una docencia basada en la capacidad del estudiante para construir conocimiento y aplicar y adaptar el conocimiento a casos específicos. Esto requiere métodos de enseñanza que se basen en un enfoque constructivista del aprendizaje a la vez que suministrar herramientas que faciliten este método de enseñanza. El aprendizaje en entornos virtuales, con el uso de la Red, de los foros de debate en línea, bitácoras (blogs), wikis, simulaciones, portafolios-e y muchas otras herramientas, permite que los enfoques de enseñanza constructivistas se utilicen con estudiantes que no pueden acudir con regularidad al campus de una universidad.

El aprendizaje en entornos virtuales no es por tanto una herramienta general que se deba aplicar en todas las asignaturas y para todos los estudiantes. Es una herramienta que debería utilizarse de forma selectiva, para apoyar ciertas tipologías de estudiantes y ciertos enfoques de enseñanza y de aprendizaje que algunos sectores de la economía y de la sociedad reclaman. Este libro les proporciona a ustedes el conocimiento de cómo desarrollar una docencia efectiva en entornos virtuales.

Dr. A. W. (TONY) BATES

*Doctor en Administración de la Educación por la Universidad de Londres*[2]

[1] Conference Board of Canada (1991). *Employability Skill Profile: The Critical Skills Required of the Canadian Workforce*. Ottawa, Ontario.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

[2] Profesor de Investigación en Medios Educativos en la *Open University* británica y Director ejecutivo de Investigación, Planificación Estratégica y Tecnología de la Información en la *Open Learning Agency* de la Columbia Británica, Canadá, así como Director de *Distance Education and Technology in the Continuing Studies* en la Universidad de la Columbia Británica.

Autor de ocho libros, entre los cuales están *Managing Technological Change: Strategies for College and Universities Leaders*, y coautor de *Effective Teaching with Technology in Higher Education.*

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

# Introducción

*Cualquier cosa que puedas hacer,*
*o sueñes que puedes hacer, comiénzala.*
*El arrojo tiene genio, fuerza y magia dentro de sí.*

GOETHE

Éste es un libro para compartir, reflexionar y aplicar. Está escrito desde y para la práctica docente a partir de nuestra experiencia como profesores en entornos y aulas virtuales en la universidad. Nuestra inquietud por la educación y nuestro interés por la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje universitarios ha sido un factor determinante para que nos hayamos decidido a desarrollar esta obra. Con ella invitamos al lector a adentrarse en la apasionante y compleja labor didáctica de enseñar y aprender en un entorno virtual.

A los docentes, cada vez con más frecuencia e intensidad, se nos exige que utilicemos las tecnologías de la información y la comunicación como recurso de enseñanza y aprendizaje en los entornos o campus virtuales que se han ido implementando y/o desarrollando. La formación mediada por entornos telemáticos ha pasado de ser un hecho anecdótico, en el que pocas universidades centraban sus esfuerzos, a un asunto de máxima prioridad para la gran mayoría de estas instituciones.

El título de este libro, *Didáctica universitaria en Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje*, es la frase que resume su contenido. Desde el ámbito universitario y para el profesorado universitario, este libro es una invitación a que nos detengamos a reflexionar sobre el desempeño docente mediado por entornos virtuales y quizás a desaprender, reaprender o analizar en profundidad algunas de las estrategias y prácticas educativas que hemos entendido como útiles y eficaces para estos entornos. Todo ello en un marco social en el que la tecnología se desarrolla y se impone con ímpetu y rapidez y que en muchas ocasiones no ha ido acompañado de una adecuada visión o reflexión pedagógica. Por lo tanto no esperamos una lectura pasiva del contenido. Su estructura y sus contenidos pretenden incitar a *compartir lo que se explica al lector, especialmente las estrategias, experiencias y ejemplos que se presentan.*

Se puede abordar el análisis de la integración de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en las aulas universitarias poniendo énfasis en tres grandes visiones: la tecnología como fin (las tecnologías son el centro de atención y a ellas se les confiere grandes y exclusivas capacidades y potencialidades), la tecnología como moda (en la que la presentación digital y los materiales multimedia se utilizan

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

indiscriminadamente sin tener en cuenta su adecuación didáctica) y por último, la *visión crítico-pedagógica* (en la que lo importante es la innovación y mejora metodológica, aprovechando en su justa medida las posibilidades didácticas de la tecnología). Desde esta última visión se desarrolla esta obra.

Nuestras explicaciones, propuestas, ejemplos y sugerencias tienen la finalidad y el atrevimiento de proponer un cierto cambio en el estilo docente que está fuertemente arraigado en el ámbito universitario. Aunque estamos seguros de que *el cambio de medio por sí solo no modificará casi nada*, sabemos que la tecnología no es neutra y algunas herramientas sí podrían facilitar que el profesorado y sus métodos de enseñanza experimenten una cierta modificación. No debemos conformarnos con esto y creemos que el profesorado debe saber cómo hacer este cambio de forma consciente y que implica pasar de ser el poseedor o dictador (que dicta) del saber a ser un acompañante del desarrollo y el aprendizaje de los estudiantes; que al fin y al cabo es lo que realmente debe guiar el proceso de formación. Está en la pretensión y el deseo de sus autores proporcionar ideas y ejemplos a los que poder recurrir para el ejercicio de buenas prácticas y buen desempeño docente en estos entornos dentro del ámbito de la educación superior.

Según el conocimiento y experiencia que poseamos en el ámbito de la docencia mediada por entornos virtuales necesitaremos conocer diferentes aspectos: qué podemos hacer con estas nuevas herramientas, cómo desenvolvernos en nuestra tarea de profesor en estos nuevos ecosistemas que pueden resultar muy diferentes a las aulas tradicionales, así como adquirir las competencias y estrategias adecuadas para hacer un uso pedagógico eficiente de los recursos digitales, que cada vez están más al alcance de toda la comunidad universitaria. Creemos que el profesorado necesita formarse continuamente y tener posibilidades de innovar y mejorar en su tarea docente, por ejemplo conociendo otras experiencias y otras formas de hacer, revisando ejemplos prácticos de la acción docente en línea, o recibiendo orientaciones sobre aspectos tan concretos como la evaluación, la comunicación en el aula virtual o el cambio de rol del profesorado y los estudiantes.

Gran parte de los textos que se han producido en el ámbito de la formación en línea provienen de desde una reflexión teórico-conceptual o desde el ejercicio de la prospectiva. Estas obras han apuntado ideas muy válidas y acertadas, y sin duda han ayudado a ampliar nuestros conocimientos y por ende al desarrollo de este libro. Como es hora de llevarlas a la práctica y de analizar su eficiencia, hemos optado por enfatizar y reflejar los aspectos más prácticos, que en buena medida nacen de nuestra experiencia y reflexión.

Esta obra puede resultar de gran utilidad a un amplio espectro de lectores. Por un lado, a cualquier docente de educación superior que necesite conocer las funciones y tareas a desarrollar por el profesorado en propuestas de formación virtual, en cualquiera de sus modalidades (completamente en línea, mixta o como apoyo y complemento de la formación presencial). Los docentes encontrarán contenidos básicos que les podrán

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

ayudar, tanto si se encuentran o no en un momento inicial de su carrera, como si ya tienen o no ciertos conocimientos del desempeño de la docencia mediada por campus o medios digitales. Tanto en un colectivo como en otro pretendemos despertar el interés y la inquietud por la innovación y la mejora constante en su labor, sugiriendo y explicando ideas y ejemplos que puedan ser implementados en el contexto virtual donde desarrollen su labor educativa.

Por otro lado, también está destinada a estudiantes de pedagogía, psicopedagogía, educación social, psicología y maestrías y postgrados específicos que tengan como eje fundamental la educación abierta o a distancia en línea, así como formadores de profesores o responsables de formación de empresas que deban conocer bien los aspectos fundamentales de los métodos didácticos que pueden desarrollarse en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. Los profesores de asignaturas como Nuevas tecnologías y educación, Tecnología educativa, Educación abierta y otras afines encontrarán aquí una buena referencia para trabajar los aspectos más aplicados del curriculum de estas asignaturas.

No olvidamos tampoco a otro grupo importante de profesionales, que sin estar directamente implicados en la práctica pedagógica, tienen mucha relación con ella y por tanto les exige un profundo conocimiento de ésta: creadores o desarrolladores de entornos virtuales de aprendizaje, diseñadores y autores de material didáctico, personal de gestión académica, y también instituciones que se plantean incorporar la formación en línea en sus programas.

Adelantamos que hemos obviado de forma intencionada términos como «docente o profesor virtual», «estudiante virtual», «aprendizaje electrónico» y algún otro similar. Aunque «el hábito no hace al monje» y no queremos perdernos en cuestiones terminológicas, sí queremos reivindicar de alguna forma que para nosotros lo único virtual o digital que hay en la formación en línea es el contexto y algunos recursos. Así, aunque sea obvio, preferimos insistir en que nos referiremos a profesores, estudiantes y aprendizajes reales y no virtuales o electrónicos.

En cada uno de los siete capítulos que componen este libro, encontramos además de su contenido específico, un sugerente apartado, *los profesores dicen… los estudiantes dicen…* relacionado con las cuestiones más importantes de la enseñanza y aprendizaje en línea. Al final del libro se recogen una serie de anexos de carácter práctico que contribuyen a ejemplificar algunas cuestiones específicas.

La estructura que encontrará el lector contempla dos de las miradas habituales con las que suelen abordarse los textos sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, sobre todo desde el ámbito de la pedagogía aplicada y de la didáctica.

Por un lado hemos realizado un recorrido diacrónico por el proceso de formación, considerando detenidamente las cuestiones más importantes del diseño y la planificación en el capítulo **4** y del desarrollo y el seguimiento del proceso formativo en el capítulo **5**. Por otro, también hemos procurado dotar al libro de una mirada sincrónica sobre el proceso de formación, dedicando el capítulo **2** y el capítulo **3** a los actores principales de

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

la formación: los estudiantes y el profesorado.

Por su gran importancia y por ser una de las cuestiones que provoca mayor inquietud en el profesorado que se inicia en su labor como docente en entornos virtuales, hemos abordado la evaluación en línea de manera detallada en el capítulo **6**. Cabe destacar que en nuestro planteamiento la evaluación es un eje fundamental de la formación y debe desarrollarse como proceso continuo y completamente imbricado en todas las disposiciones y acciones didácticas explicadas en los capítulos **4** y **5**.

Es importante señalar que en esta visión sincrónica no nos hemos detenido ni en los materiales y recursos didácticos ni en las plataformas de formación en línea, entre otras razones porque los autores tenemos una visión particular sobre estos elementos y les otorgamos un protagonismo relativo en el desarrollo de la formación. Quizás nuestra posición esté algo alejada de los textos que se vienen produciendo en los últimos años y que desde nuestro modesto punto de vista ponen excesivo énfasis en las cuestiones relativas al desarrollo de artefactos y entornos tecnológicos. De todos modos, durante todo el libro, la referencia tanto a recursos como a entornos en relación a los otros ejes de interés son constantes, aunque en algunas ocasiones sea, como ya se ha apuntado, para relativizar su importancia y en otras incluso para intentar romper algún que otro tópico.

Por último, en el capítulo **7** ofrecemos, en forma de ocho propuestas, lo que pensamos sobre la innovación en la formación en línea. Hemos pretendido que éste sea un capítulo que invite especialmente a la reflexión de los lectores y a despertar el interés por nuevos planteamientos respecto al trabajo educativo del profesorado. Esperamos conseguirlo con su ayuda.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Los autores hemos vivido el proceso de creación de este libro compartiendo ideas, debatiendo, animándonos unos a otros y además ejercitando la paciencia con la obra y con las peculiaridades de cada uno. Ha sido un estupendo proceso creativo y sinérgico de hacer y rehacer un texto, un proyecto compartido que ha terminado siendo una parte de cada uno y una parte de nosotros tres como equipo.

No hemos estado solos en este proyecto. Muchas personas son cómplices y a estas personas queremos agradecer su presencia «invisible» en estas páginas. Nos han acompañando de diferentes maneras: opinando, leyendo, sugiriendo, soportándonos o sencillamente estando cerca cuando más necesitábamos su apoyo. Algunas aparecen en las entrevistas al final de cada capítulo: Josep Maria Roquer González, Liliana Sáez, Arcadi Aparicio Pérez, Anna Escofet, Laura Borràs, Elena González de la Cámara Cayuela, Mercè Gisbert Cervera, Olympia Gari Pichón, Enric Benavent i Vallés, Begoña Simón Moreno, Carme Trinidad Cascudo, Josep Prieto Blázquez y Jordi Adell. A todos ellos les agradecemos no sólo el tiempo dedicado sino también compartir su experiencia y creer en nosotros.

Otras personas nos dieron su voz, haciendo una lectura minuciosa que nos aportó ideas y sugerencias inestimables: Neus Montserrat, Rafael Oliver, Modesta Pousada y Sònia Roig. También muchos compañeros y compañeras que nos han ayudado con

ideas, documentación, conversaciones y en general con su apoyo.

Asimismo queremos dejar constancia de nuestro agradecimiento al doctor Tony Bates por haber redactado el prólogo, y muy especialmente a Miguel Zabalza por haber impulsado la realización de este libro desde el principio. No olvidamos a otras personas importantes, nuestras familias, a quienes queremos agradecer y reconocer su apoyo incondicional: Joaquín, Carmen, Kini, Victoria, Joel, Jan, Sílvia, Josep Antón, Aida, Anna.

A todos ellos gracias por hacer posible que nuestro proyecto se haya convertido en realidad: este libro que queremos compartir con todos.

GUILLERMO BAUTISTA PÉREZ - **gbautista@uoc.edu**
FEDERICO BORGES SÁIZ - **fborges@uoc.edu**
ANNA FORÉS I MIRAVALLES - **afores@peretarres.org**

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

# I

# Enseñanza y aprendizaje universitario en Entornos Virtuales

*Al fin y al cabo, somos lo que hacemos para cambiar lo que somos.*

EDUARDO GALEANO

En este primer capítulo establecemos algunos rasgos del marco de referencia en el cual nos moveremos, al tiempo que nos detenemos en los aspectos que hay que tener en cuenta, por diferenciales, a la hora de plantear una acción docente en línea o en EVEA[1].

Aquí se inicia, a través de siete capítulos, el camino de lo que el lector espera encontrar. En este capítulo inicial se comienza a vislumbrar lo que hay de similar y de diferente al realizar nuestras tareas docentes universitarias en un EVEA. Confiamos en que éste sea el primer paso en un «descubrimiento» gradual de qué es y qué implica enseñar y aprender en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje.

## La Universidad del siglo XXI

En estos últimos años estamos viviendo los cambios más significativos que la institución universitaria ha vivido en sus siglos de existencia. Ciertamente la incorporación de las TIC y el desarrollo de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) hacen que la universidad se mueva en una nueva y doble dirección.

Por un lado, en el eje de la formación, las nuevas propuestas universitarias abogan por que el estudiante sea centro y protagonista del proceso de aprendizaje (véase capítulo 2), y se sustituya la importancia de la enseñanza y la adquisición de conocimientos por la importancia del aprendizaje y la adquisición de competencias (González y Wagenaar, 2003). Se trata por tanto no sólo de enseñar, sino también de hacer que los estudiantes aprendan. Saber cómo aprenden, cómo dedican su tiempo y su esfuerzo a aprender, y facilitar su aprendizaje, se convierte en prioridad de la universidad del siglo XXI.

**Figura 1.1** Renovación e innovación en la Universidad del siglo XXI

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

CAMBIOS SUPERFICIALES
MERA INNOVACIÓN TECNOLÓGICA
Utilización individual de las TIC para perpetuar los métodos tradicionales.
El docente no aprovecha el potencial de las TIC.
Cambios formales (p. ej. presencia en la web, gestiones y trámites) pero sin transformación pedagógica, sin cambios de actitud ni de procedimiento.
UN DOCENTE SOLO
LA COMUNIDAD UNIVERSITARIA
Empleo individual de las TIC para actualizar la formación: renovación del rol docente, del rol del estudiante, de la metodología.
Docentes que innovan por su cuenta, llaneros solitarios.
Nueva cultura universitaria: énfasis en el estudiante, en el aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes; también en la adquisición de competencias.
Innovación docente holística por parte de facultades o instituciones.
CAMBIOS PROFUNDOS
INNOVACIONES METODOLÓGICAS DURADERAS

La segunda dirección otorga gran importancia al contexto en el aprendizaje. Ya no es fundamental pensar en una única modalidad de enseñar y aprender: presencial, mixta[2], virtual, sino que se aboga por la amalgama de posibilidades para saber encontrar la manera más eficiente de aprender, diseñando y posibilitando diferentes escenarios, diferentes contextos, diferentes estrategias según lo que se quiera aprender en cada momento. El desarrollo de las prioridades mencionadas puede lograrse, o encontrarse, a partir de la formación en EVEA y lo que eso conlleva.

La formación en EVEA no tiene que ver sólo con la tecnología, *tiene más de replanteamiento y de innovación que de novedad tecnológica*, más de aprovechar la oportunidad y actualizar el rol docente (véase capítulo 3) que de hacer lo que el resto de instituciones y «ofrecer también cursos en línea para no perder el tren». En suma, es la adaptación de la Universidad a la Sociedad de la Información, no sólo utilizando las TIC sino también, y sobre todo, renovando pedagógicamente e innovando conceptualmente.

En la figura 1.1 hemos situado gráficamente la intensidad de los cambios e innovaciones de las universidades según la integración de la tecnología y a quienes afecta.

## Aspectos diferenciales de la formación en EVEA

Antes de entrar a conocer el rol del estudiante y del docente en un EVEA y antes de adentrarnos en la fase de diseño y planificación, queremos proponer un ejercicio de

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

clarificación y reflexión sobre cuáles son los aspectos realmente diferenciales entre una y otra modalidad formativa presencial y una modalidad formativa virtual. Tiene una especial significación conocerlos y comprenderlos bien, ya que para nosotros son estos aspectos, y no otros, los que condicionan realmente tanto los roles del estudiante y del docente como la planificación, el desarrollo, el seguimiento y la evaluación de la formación en un entorno en línea:

- La asincronía: la construcción y disposición del tiempo virtual y real.
- La distancia no es el olvido.
- La planificación y la organización del trabajo docente en la virtualidad.
- La necesidad de una didáctica diferente.
- La planificación de la docencia en equipo.
- La agrupación de estudiantes en un aula virtual.
- La comunicación entre los participantes.
- La gestión de la diversidad cultural.

## La asincronía: la construcción y disposición del tiempo virtual y real

Una de las cuestiones que suele preocupar más al profesorado cuando se plantea (o le plantean) impartir por primera vez un curso o asignatura en un entorno virtual es la necesidad de adaptarse a un proceso en el que debe desarrollar su trabajo sin la compartimentación y organización del tiempo en sesiones de clase, como es habitual en la formación presencial. En la formación en EVEA ni el proceso ni la actuación del profesor se deben dar a partir de la parcelación de tiempo, y por lo tanto no es recomendable planificar y programar la formación sesión a sesión. La mayor parte de la acción docente en línea se basa en formas de comunicación y acceso a la información asíncronas, es decir, sin que los participantes en la formación coincidan en un mismo lugar ni al mismo tiempo. Sólo cuando se utilizan medios tecnológicos síncronos, como la videoconferencia o el chat por ejemplo, donde se coincide en el tiempo, se programa sobre la base de sesiones o cápsulas temporales.

La asincronía comporta, entre otras cosas, que cada estudiante, y por supuesto el propio docente, entre en su aula, contacte con el resto de participantes y acceda al material y recursos *cuando o desde donde más le convenga.* Esta variable, que quizás a priori pueda parecer un obstáculo, se convierte en una ventaja para el aprendizaje si pensamos en la flexibilidad y posibilidades de comunicación que toma así el proceso: poder planificar la acción formativa para que pueda adaptarse a diferentes ritmos de aprendizaje, establecer estrategias de participación de los estudiantes y de interacción entre ellos sin necesidad de que coincidan en el tiempo ni en el espacio[3], o también que cada estudiante pueda dedicarse a la asignatura en el momento que le parezca más adecuado.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Además de la información tradicional que el docente aporta sobre objetivos, contenidos y sistema de evaluación, en la formación en línea la clave radica en *proporcionar una ruta bien marcada* con una propuesta de recorrido progresivo por los contenidos y destrezas, con hitos temporales bien definidos, de manera que en la aparente anarquía de la asincronía, con cada participante accediendo al aula y a los contenidos en momentos diferentes, los estudiantes tengan la oportunidad de ser autónomos, de implicarse en su aprendizaje y dedicarse a su estudio de forma orientada. Todo esto contando con que también pueda haber lugar para alguna corrección o reorientación en la acción docente si las circunstancias del curso o de los estudiantes así lo requieren.

## La distancia no es el olvido

El no coincidir físicamente con estudiantes en un aula a una hora concreta puede ser un elemento de preocupación para los docentes que no están habituados a la formación en EVEA. Sin embargo, como otros docentes con experiencia pueden corroborar, las TIC permiten que la distancia física y la no coincidencia en el tiempo (la asincronía) no sean una traba a la comunicación y al aprendizaje. De hecho, como veremos más adelante, el EVEA permite no sólo la comunicación entre todos los participantes en la formación, sino también que exista la «vidilla» que suele haber en cualquier aula: que cada estudiante aprenda en solitario y a la vez en compañía, que existan debates, intercambios de opinión, preguntas, aclaraciones, y que también se pueda dar una relación directa entre docente y estudiantes, y de éstos entre sí.

Sabemos que la formación en EVEA no es obstáculo para conseguir la cercanía. Lo importante no es el medio de comunicación sino la voluntad de comunicarse y relacionarse.

## La planificación y organización del trabajo docente en la virtualidad

En el capítulo 5, veremos que junto con la necesidad de organizarse adecuadamente, debemos tener mucha precaución con la planificación del tiempo que dedicaremos a desarrollar nuestro trabajo, sobre todo en la parte de seguimiento de la docencia. En ese capítulo nos referimos a que el docente de un EVEA, por ejemplo, no está disponible ni trabaja 24 horas al día.

Un docente, a modo de ejemplo, podría enviar el siguiente mensaje en uno de sus primeros contactos con sus estudiantes en línea:

> Estimados estudiantes:
>
> Sólo comentar que por supuesto podéis plantearme vuestras dudas y preguntas a mi dirección electrónica y que contestaré vuestros mensajes en un plazo máximo de 24 a 48 h.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

También podéis plantear vuestra pregunta en el Foro de la asignatura, donde vuestros compañeros y compañeras podrán enterarse y también beneficiarse de mi respuesta.

Quién sabe, quizá algún compañero se me adelante y os conteste antes de que yo haya podido entrar en el Foro …

Atentamente,
Pedro García
**pedro.garcia@uni.edu**

De esta manera no sólo establece una política temporal clara de respuesta a las dudas de los estudiantes, sino que también abre la posibilidad de responder con un mensaje en un espacio común de la asignatura a todos los estudiantes en vez de hacerlo uno por uno. Este tipo de acción docente también deja la puerta abierta a la colaboración entre estudiantes al sugerir que los propios estudiantes se ayuden entre sí. Éstas y otras medidas deben incluirse en los documentos para el acompañamiento del aprendizaje (véase capítulo 4) que delimitarán y aclararán en buena medida la acción docente de cara a los estudiantes.

En muchas ocasiones los profesores sin experiencia en estos entornos telemáticos plantean metodologías que suponen un esfuerzo muy superior al que se puede asumir, bien tratando de replicar una metodología presencial, bien no mesurando lo que implica la docencia en un medio nuevo. *La docencia en línea no debe significar necesariamente una sobrecarga de trabajo, sino aprovechar las oportunidades que ofrece el entorno virtual.* De este modo el principal motor del proceso es el estudiante y su responsabilidad frente a su aprendizaje.

Por otro lado, los docentes debemos procurar que el nuevo entorno de trabajo, apoyado en la tecnología, resulte una ayuda a nuestras tareas. En algunos casos incluso nos podrá liberar de trabajos repetitivos y tediosos. Por ejemplo, el docente podría beneficiarse de que parte de la evaluación estuviera automatizada, pudiendo dar así una respuesta inmediata y personalizada a cada estudiante. El trabajo del estudiante podría quedar registrado para una comprobación posterior del progreso y decidir las calificaciones finales del curso.

## La necesidad de una didáctica diferente

Las estrategias de enseñanza y de presentación de los contenidos en un EVEA deben ser diferentes de las que se utilizan en la formación presencial. Como veremos, el docente en EVEA no podrá impartir las tradicionales clases magistrales, por lo que deberá planificar la formación poniendo en práctica estrategias y proponiendo actividades que ayuden a los estudiantes a descubrir los aspectos que necesitan aprender. Por ejemplo, podrá plantear preguntas sobre contenidos clave, para así fomentar un clima en el aula y propiciar la existencia de una verdadera comunidad de aprendizaje entre los miembros del espacio virtual. Sin embargo, no debemos pensar que todo será nuevo. Seguramente algunas actividades, estrategias y explicaciones que han sido útiles en un entorno presencial

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

podrán seguir siéndolo, con la correspondiente adaptación, en un medio en línea.

Recuperando el ejemplo anterior, en el que el profesor enviaba un mensaje con indicaciones sobre el tiempo y forma de las respuestas a las dudas, seamos conscientes de que *en muchas ocasiones será necesario duplicar la información que proporcionamos* a los estudiantes: por un lado, en los documentos que acompañan el proceso de aprendizaje (véase capítulo 4) y por otro, con mensajes estratégicamente enviados por el docente a los espacios de comunicación grupal o si fuera necesario a los buzones electrónicos de los estudiantes. ¿Por qué es necesaria esta duplicidad? Existen dos motivos:

- La necesidad por parte del estudiante de saber en qué consiste el proceso de aprendizaje en línea en el que va a participar y, sobre todo, *saber qué se espera de él.*
- La información no se transmite únicamente «colgándola» en el aula, sino también aportándola en dosis precisas y en los momentos adecuados (véase capítulo 4).

## La planificación de la docencia en equipo

Una particularidad de nuestro trabajo en estos entornos telemáticos es que en muchas ocasiones se trabajará de forma coordinada en un *grupo interdisciplinar de profesionales* a la hora de diseñar y planificar la formación: el coordinador o la coordinadora de los cursos, el profesorado, el diseñador gráfico, los informáticos, el autor o los autores del material didáctico, el editor de materiales, etc. También existe la posibilidad de que se trabaje en un grupo de docentes de una misma asignatura. Como indican Duart y Sangrà (1999:13) refiriéndose a la parcela de la elaboración de materiales, *«en el ámbito de la no presencialidad, y sobre todo en la actualidad con la aparición de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación, hacer materiales didácticos es una tarea de equipo».* Realmente, el diseño formativo en equipo no es un ámbito exclusivo de la formación en línea ni del desarrollo de materiales didácticos, pero en el ámbito de la formación en línea suelen plantearse este tipo de procesos y formas de trabajo cuando el objetivo de un profesor es el desarrollo de los materiales para un curso o una asignatura, especialmente si éstos van a ofrecerse en formato digital y multimedia.

## La agrupación de estudiantes en un aula virtual

La organización del contexto virtual y de la agrupación de los estudiantes condicionará el desarrollo de la acción formativa. Existen diversas formas de definir el contexto didáctico de un curso virtual; cada una de las maneras posibles de organizarlo debe responder a unas motivaciones didácticas y estructurales bien definidas (Mir, Reparaz y Sobrino, 2003:49). Aunque existe un gran número de variables relacionadas con el contexto virtual

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

y la agrupación de los estudiantes, que implica que exista también un conjunto muy amplio de situaciones, podemos hablar de dos formas de plantear el proceso formativo:

- *Modelo flexible y de autoformación*, en el que no se agrupa a los estudiantes en aulas, sino que estos individualmente se enfrentan a su aprendizaje, generalmente a partir del trabajo sobre unos materiales didácticos y con la posibilidad de consultar por correo electrónico o por teléfono con un profesor o tutor que les resolverá las dudas que vayan surgiendo.
- *Grupos de número variable*, que a priori puede parecer que reproducen los modelos de agrupación tradicionales, concentra a los estudiantes en una clase (aula virtual) y existen unos compañeros y uno o más profesores.

Según Mir, Reparaz y Sobrino (2003:51-52) la primera forma de distribución de los estudiantes se identifica con modelos de formación «auto-instructivos» en los que se potencia el aprendizaje individual y en los que está más presente la teoría conductista, mientras que la segunda fomenta formas de relación «colaborativas», más cerca de la teoría constructivista. Nuestra experiencia nos dice que la agrupación de los estudiantes y el contexto virtual en el que se desarrolla la acción formativa no son totalmente determinantes para que una u otra forma de agrupar a los estudiantes se relacione de forma directa con uno u otro enfoque psicopedagógico de comprensión del aprendizaje. Por ejemplo, en modelos de autoaprendizaje se pueden hacer diseños formativos y propuestas de aprendizaje en las que se pongan en juego mecanismos, entre otros, de autorregulación y para conseguir un aprendizaje significativo. De todos modos, con la agrupación de estudiantes sí nos será posible plantear dinámicas de aprendizaje colaborativo, en las que éstos tendrán la posibilidad de aprender del intercambio de experiencias y de las perspectivas personales de sus compañeros.

Desde nuestro punto de vista, siempre que sea posible hay que optar por modelos de agrupación de estudiantes en número reducido[4]. Esto nos ofrecerá mayores posibilidades de interacción entre los miembros del aula y fomentará un aprendizaje basado en un entorno rico y con posibilidades de construcción conjunta de conocimiento *(enseñar a los demás y aprender de los demás)*. Estas formas de plantear la formación están realmente poco extendidas en los modelos tradicionales de enseñanza universitaria y creemos que deberían estarlo mucho más. Entre otras cosas, este tipo de planteamientos resulta una muestra visible de las posibilidades y el aprovechamiento que puede hacerse de los modelos de *aprendizaje distribuido*[5] *en un entorno telemático.*

## La comunicación entre los participantes

Las formas de comunicación que se establecen en un EVEA son uno de los rasgos diferenciadores entre estos modelos de formación y los modelos presenciales. Además, y

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

como veremos detalladamente en el capítulo 5, la comunicación educativa en un entorno virtual es fundamental para el éxito de la formación.

Mientras que en un entorno presencial la mayor parte de la comunicación es verbal (especialmente la que emite el profesor dando las clases) y gestual, en un EVEA prácticamente toda la comunicación es textual. De todos modos, cabe destacar que en un entorno presencial la comunicación que va del estudiante hacia el profesor es también en gran medida textual y con sentido exclusivamente unidireccional, pues no suele ir más allá de la entrega de trabajos y actividades escritas, que casi siempre tienen respuesta en forma de calificación. Como hemos dicho, en un entorno virtual la comunicación será principalmente textual, pero a priori, las posibilidades de que se produzcan redes de comunicación multidireccional son incluso mayores y más ricas que las que permite el medio presencial. El hecho de que llegue a existir una comunicación intensa entre el docente y buena parte de sus estudiantes es algo que sorprende a muchos docentes que se incorporan a la formación en línea. Sin duda, la expresividad, cercanía y calidez en la comunicación en un medio telemático puede parecer menor que la que podamos llegar a tener en una comunicación con presencia física. Esto se nos presenta a veces como un inconveniente de la formación en línea. Sin embargo, por nuestra experiencia sabemos que *en un EVEA la comunicación puede llegar a ser expresiva, cercana y cálida*, puesto que lo que más cuenta en la comunicación es la voluntad de los participantes, quedando en un segundo término la presencia física, de igual modo que otros medios permiten una comunicación humana efectiva e intensa, por ejemplo el correo postal y el teléfono.

Además de las posibilidades tecnológicas que permiten el contacto visual entre los estudiantes salvando las distancias geográficas, como por ejemplo el uso de una videoconferencia, en las producciones textuales en un entorno telemático existen formas de expresividad de sentimientos o estados de ánimo que sirven para contrarrestar en parte los límites de la comunicación escrita. Sirva como ejemplo los emoticonos (que hay que «ver» como figuritas ladeadas), o el uso del texto de diferentes formas (mayúsculas y minúsculas o los signos de puntuación).

**Figura 1.2** Algunos emoticonos y su significado ampliamente acordado por los cibernautas

| Alegría | Tristeza | Contrariedad | Broma | Asombro | Ridículo | Duda |
|---|---|---|---|---|---|---|
| :-)<br>:D | :-( | :-\ | ;))<br>;-) :p | :-O | :] | :? |

Otro aspecto diferencial de la comunicación textual y asíncrona que suele darse en los entornos virtuales es que *el intercambio comunicativo suele ser mucho más distanciado en el tiempo y mucho más detallado.* En una sola comunicación (mensaje) se puede tratar un tema de una forma muy detallada. Los participantes pueden y suelen reflexionar mucho más sobre lo que leen y también sobre lo que van a expresar. Este hecho, desde

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

el punto de vista pedagógico, puede resultar interesante, pues las producciones textuales suelen ser de mayor calidad y riqueza en su contenido que las producidas verbalmente durante una intervención en la clase presencial o una conversación, pues aquéllas se preparan sin la premura o inmediatez que tienen las intervenciones en el aula presencial o durante una conversación y permiten a los participantes revisar y documentar las intervenciones. La escritura permite más posibilidades de reflexión durante la confección de mensajes destinados, por ejemplo, a la participación en un debate virtual (Barberà y Badia, 2004:25).

## La gestión de la diversidad cultural

La formación en línea posibilita dos hechos importantes. Uno es la participación de estudiantes de lugares alejados entre sí, y el otro las ventajas que supone para la universidad implementar cursos en línea, al carecer éstos de las limitaciones que presentan las instalaciones físicas de la propia universidad. Además, la formación en EVEA permite también que un porcentaje de población que no podría acudir a clases presenciales pueda cursar estudios universitarios. Todo ello conduce a que sea más habitual que en los cursos en EVEA coincidan estudiantes de diferentes lugares del mundo, de realidades muy heterogéneas y de una variada procedencia sociolaboral.

Por tanto, en nuestra comunicación, nuestro diseño y nuestra acción docente incorporaremos en lo posible la descontextualización local de los contenidos (que puedan adaptarse a las necesidades y características individuales) y un escrupuloso cuidado por parte de todos los participantes en respetar las diferencias y características socioculturales, así como una actitud abierta y receptiva para aprovecharlas y enriquecerse con ellas.

El tener en cuenta la diversidad o la especificidad cultural antes de iniciar la acción docente puede prevenir malentendidos, conflictos y problemas de aprendizaje. En un entorno virtual y a distancia, donde la comunicación se basa sobre todo en mensajes escritos, en ocasiones lo que uno escribe puede ser interpretado erróneamente por el destinatario o destinatarios ya que no se ve a la otra persona.

Si a eso añadimos las diferencias culturales, que indudablemente se reflejan en lo que se escribe y cómo se escribe, algunos momentos pueden ser complicados:

- Expresiones habituales en un país pueden resultar extrañas, secas o incluso arrogantes para un lector de otro país.
- La longitud de un mismo mensaje puede ser adecuada para una cultura y excesiva para otra.
- Los estudiantes de un grupo étnico determinado pueden considerar grosero el plantear una duda directamente al profesor.
- En ciertas culturas el respeto estricto de los plazos de entrega puede no ser una prioridad.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

- En algunas culturas no se considera correcto expresar la propia opinión abiertamente en grupo, y menos aún si el profesor todavía no ha dado la suya.

---

[1] EVEA: Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje.

[2] También se le denomina semi-presencial o híbrida o «blended».

[3] Duart y Sangrà (1999), afirman que «la tecnología nos permite crear comunidades virtuales, es decir, espacios de interacción humana en los que el espacio y el tiempo, como coordenadas reales para cada uno de los miembros de la comunidad, se pueden relacionar de forma asíncrona (sin coincidir en el espacio ni en el tiempo) en las relaciones entre cada uno de los miembros y construir un auténtico (es decir, verdadero) "entorno virtual"».

[4] ¿Reducido significa 15, 20 ó 30 estudiantes? No se puede precisar, ya que dependerá de las características de la formación, de la materia, de la acción docente o incluso de las características técnicas del EVEA. Sin embargo no debe ser tan reducido como para que impida un intercambio comunicativo variado en el aula.

[5] El aprendizaje distribuido es el proceso de enseñanza y aprendizaje que centra el protagonismo en el estudiante y que propone que los contenidos y la metodología no partan exclusivamente de una sola fuente (el docente), sino que haya riqueza y diversidad en las vías para acceder al saber y puedan combinarse diversas estrategias, entre ellas el aprendizaje en línea y todo los recursos disponibles en la red Internet.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

# 2

# Ser estudiante en Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje

*Nunca les he enseñado nada a mis estudiantes,*
*sólo les he aportado las condiciones para que puedan aprender.*

ALBERT EINSTEIN

La formación en línea permite o propicia un cambio de rol en el estudiante. Veremos en este capítulo en qué consiste este cambio de rol, cuáles son las características del buen estudiante en línea, la tipología de los estudiantes que encontramos en nuestras aulas virtuales[1], qué podemos y qué no podemos esperar de ellos, y por último cómo podemos ayudar a nuestros estudiantes en su nuevo rol.

## Qué es ser estudiante en línea

Los docentes hemos recibido un entrenamiento prolongado en ser estudiantes presenciales, llegando a alcanzar un cierto grado de competencia en el entorno presencial. Por razones históricas nos encontramos en el trance de pasar a ser docentes en línea o de incorporar la acción docente en línea como complemento de nuestras clases presenciales sin haber recibido una preparación específica, en muchos casos, y muy probablemente sin haber sido estudiantes en línea con anterioridad. Y sin embargo el devenir de las instituciones universitarias y las necesidades formativas que van surgiendo en nuestra sociedad no esperan a que exista un cuerpo lo bastante amplio de docentes en línea capacitados específicamente. La sociedad y las instituciones requieren que realicemos nuestra acción docente en EVEA total o parcialmente. Por eso, debemos conocer qué supone ser estudiante en línea, y no sólo eso, sino que también debemos hacerlo saber a las promociones de nuestros estudiantes que llegarán a la formación en EVEA sin que, en muchos casos, se les haya preparado para ello. Como veremos más adelante, nuestra acción docente en un EVEA va más allá de facilitar el acceso a los contenidos y resolver dudas y preguntas: además es parte de nuestra labor facilitar la adquisición y aplicación de destrezas y competencias transversales, las que debe tener un buen estudiante en línea, de forma que nuestros estudiantes puedan conseguir las competencias requeridas en su titulación.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

## Cambio de rol: de «alumnos» a «estudiantes»

Para la transformación de la metodología docente universitaria es muy importante que el profesorado entienda la importancia de la diferenciación conceptual entre alumno y estudiante, por las connotaciones que tiene que el docente proyecte una u otra concepción en cada una de las personas que participan en la formación. Utilizamos «estudiantes» para referirnos a las y a los discentes que mantienen unas pautas de funcionamiento fundamentadas en la autonomía y la madurez. Estas actitudes difícilmente se darán en el alumno tradicional, el cual está «conformado» desde un tamiz jerárquicamente dependiente de la acción docente. Aunque la dicotomía alumno-estudiante no se representa con dos figuras completamente contrapuestas, y el paso de ser alumno tradicional a alumno-estudiante es más bien un proceso evolutivo que se produce si el medio y la docencia así lo permiten, aún así será útil reflejar algunos aspectos diferenciales sobre la concepción del discente considerado como alumno o como estudiante, tal como se recoge en la tabla 2.1.

Sabemos que las actitudes y las destrezas de «ser estudiante», en contraposición a las de «ser alumno», no son exclusivas del modelo de formación en línea. Valga decir que la condición de «alumnos» o la condición de «estudiantes» no es un estado «inherente», sino el resultado de la acción directa de una docencia determinada en un contexto formativo determinado. En un contexto formativo en línea, dadas sus características de formación a distancia, formación basada en materiales, actividades y recursos de autoaprendizaje, mediación y comunicación telemática, aprendizaje colaborativo, ni la acción docente ni el trabajo del estudiante lógicamente pueden ser de la misma índole que el desarrollado en una acción formativa presencial. Digamos de nuevo que el medio no es determinante pero sí puede ayudar a que nuestra acción docente en línea propicie la implicación del estudiante en su propio aprendizaje, que muestre tener proactividad, autonomía, metas propias, reflexión sobre las propias destrezas y sobre las estrategias que aplica (metacognición y aprendizaje reflexivo y crítico), participación activa en la comunicación y en el aprendizaje colaborativo en el aula, tal y como veremos en capítulos posteriores.

**Tabla 2.1** Comparación de las características principales del alumnado y estudiantes

| ALUMNO - TRADICIONAL | ALUMNO - ESTUDIANTE |
|---|---|
| Actitud reactiva. Dispone de un margen estrecho de decisión respecto al propio aprendizaje y desempeño, fuertemente condicionado por la dirección y las decisiones del docente. | Actitud **proactiva.** Dispone, y utiliza, el amplio margen que se le da para la toma de decisiones respecto al propio aprendizaje y al propio desempeño. |
| Relativa o escasa implicación en el propio aprendizaje. | Clara **implicación** y elevado compromiso con el propio aprendizaje. |
| Escasas metas propias más allá de la superación de asignaturas o cursos. | Establece para sí **metas propias** más allá de la superación de asignaturas o cursos. |
| Escasa reflexión sobre las propias actitudes, destrezas y estrategias para aprender. | Tiene **conciencia** de las **actitudes, destrezas y estrategias** propias y de las que debe tener y aplicar |

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

| | |
|---|---|
| estrategias para aprender. | para aprender. |
| Entorno competitivo, en muchos casos inducido por el modelo formativo y la acción docente. | **Entorno colaborativo,** fomentado por el modelo formativo y la acción docente. |
| Destrezas principalmente memorísticas y de replicación de conocimientos. | Destrezas relacionadas con la comunicación y la **búsqueda, selección, producción y difusión** de la información y del conocimiento. |
| Aplica estrategias relacionadas con un aprendizaje dirigido: no se le ha dado la oportunidad de aprender a ser autónomo, ni de serlo. | Aplica estrategias relacionadas con un aprendizaje autónomo: se le ha dado la oportunidad de aprender a ser **autónomo** y a serlo. |
| Crea un perfil personal y profesional limitado, ajeno a la formación continua. | Crea un perfil personal y profesional afín a la formación continua y al **aprendizaje durante toda la vida.** |

Si un estudiante traslada sus destrezas y competencias de la formación presencial a su aprendizaje en un EVEA, sin que exista adaptación o incorporación de destrezas y competencias adecuadas al entorno virtual, muy probablemente no adquirirá las competencias ni los resultados académicos deseados (Murray, 2001:2). No olvidemos sin embargo que ser estudiante conlleva que exista un tipo determinado de docencia.

El perfil del «estudiante» que esbozamos en la tabla anterior también es coherente con las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior. Éste se enmarca en (González y Wagenaar, 2003:73-75):

- Una sociedad del aprendizaje.
- Desplazamiento del énfasis de la enseñanza al aprendizaje.
- Cambio del papel del estudiante.
- Cambio del papel del docente.
- Menor énfasis en la incorporación de conocimientos.
- Mayor énfasis en los resultados del aprendizaje.

Además estos autores afirman que las competencias genéricas y específicas que se establecerán para los estudios universitarios corresponden a «un enfoque de la educación fundamentalmente centrado en el estudiante y su capacidad de aprender, que exige de éste más protagonismo y cuotas más altas de compromiso (…)».

## El estudiante en línea

Con frecuencia se alude al papel central del estudiante en los EVEA, pero también con frecuencia *el estudiante es el gran ausente* en los planteamientos de la acción docente en línea y de las instituciones de formación en línea. Además de un buen material de estudio, buenos recursos, un EVEA adecuado y una acción docente bien diseñada y realizada, es importante que *el estudiante adquiera competencias para trabajar y aprender en un entorno en línea* y para eso es necesario que sepa en qué consiste y

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

cómo conseguirlo. Los docentes somos los primeros que debemos explicar a nuestros estudiantes que para conseguir las competencias genéricas y específicas del curso no basta con dedicarse a ellas en exclusiva, sino que también se deben adquirir y aplicar unas destrezas y competencias transversales.

A partir de nuestra experiencia en EVEA podemos esbozar *qué hace un estudiante en línea experimentado*, qué condiciones personales y de desempeño presenta en un estadio competencial avanzado. Éste no es exclusivo de la formación en línea, pero sí es fundamental para un buen desempeño en este tipo de propuestas. En el capítulo 5 proponemos ideas y estrategias para propiciar en el discente las actitudes a las que hemos hecho referencia.

Las *condiciones personales* del estudiante pueden facilitar o estorbar su desempeño en un EVEA. Sus destrezas y sus actitudes determinan en buena medida sus posibilidades de éxito como estudiante en línea. Además debe ser capaz de detectar qué destrezas y actitudes son beneficiosas para su desempeño y estará dispuesto a aprenderlas y asimilarlas.

En un primer estadio muchos estudiantes noveles pueden albergar tópicos e ideas comunes propios de la ignorancia o de la inexperiencia. Valga como ejemplo la creencia de que la formación en línea «es más fácil». Otros en cambio creen que es más difícil y complicada que cualquier otra modalidad. Bien, ni una cosa ni la otra, ni es más fácil ni tampoco tiene por qué ser más difícil. Debemos hacer ver a nuestros estudiantes que aprender en línea no es más fácil ni más difícil que en otros entornos, simplemente hay que aplicar estrategias y acciones de aprendizaje acordes con el medio en el que se realiza la formación.

En un EVEA se requiere una *proactividad* por parte del estudiante. Éste ha de saber que no puede esperar que se le dé todo hecho, y que él mismo debe tomar la iniciativa en muchos momentos de su aprendizaje.

No debería esperar que se le indique cada paso que debe dar. Procura buscar lo que necesita: información, recursos, indicaciones. Suele decidir qué le va mejor y qué le es secundario o innecesario. Normalmente toma la iniciativa respecto a su trabajo, pregunta lo que no entiende y pide ayuda al docente o a sus compañeros si lo necesita. Exige respuestas claras y útiles, no le sirve cualquier cosa. Los docentes debemos tener en cuenta que al mismo tiempo que nuestros estudiantes sean cada vez más autónomos y más proactivos serán también más exigentes con nuestra acción docente, con los documentos, materiales y recursos puestos a su disposición, así como con el funcionamiento del EVEA.

Al estudiante se le debe pedir (y debemos ayudarle a conseguir) tanto *la implicación personal* en su propio aprendizaje como una *autonomía como estudiante*, ya que debe ser consciente en todo momento de que él es el único responsable de su aprendizaje y de su trabajo, nadie puede aprender por él y por tanto debe actuar en consecuencia, buscando elementos de motivación personal (motivación intrínseca). Aunque es lógico y conveniente que busque apoyo en sus compañeros y en el docente, se debe esperar de él o ella un comportamiento razonablemente autónomo a lo largo del curso. En el marco

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

constructivista de la enseñanza y el aprendizaje el estudiante es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje. Es él o ella quien construye el conocimiento y nadie le podrá sustituir en este trabajo. Por este motivo ha de sentirse protagonista de su aprendizaje, reconociendo, representándose y compartiendo las finalidades y los contenidos que se le proponen (Cela y otros, 1997).

Por otro lado, *la gestión del tiempo es un elemento esencial* para el estudiante en línea. Éste debe disponer, por todos los medios, de tiempo para:

- Conectarse a su aula con regularidad y estar al tanto de lo que pasa en ella y de informaciones nuevas.
- Leer las indicaciones del profesor y las intervenciones de la clase.
- Acceder a los materiales y recursos, y para recuperarlos en el formato más conveniente para trabajar con ellos.
- Estudiar.
- Hacer preguntas si tiene dudas.
- Realizar las actividades de aprendizaje y de evaluación.
- …

El estudiante en línea suele tener una gran libertad de acción y un gran margen de independencia. Esto es una ventaja indudable sobre todo si tiene responsabilidades familiares y laborales. Sin embargo también supone un gran peligro. Por ello debe organizar su tiempo de conexión y participación en el aula, organizar su tiempo de estudio personal, organizar el trabajo a lo largo del curso (actividades, trabajos, plazos de entrega), y armonizar su dedicación como estudiante y el tiempo dedicado a la familia y al trabajo.

Siguiendo con nuestra visión general del estudiante en línea, éste debería ser capaz de *tolerar cierto grado de ambigüedad y de incertidumbre.* En un EVEA la confluencia de la asincronía, del docente como guía (no como transmisor directo de contenidos) y de la disponibilidad de todo el material y recursos de aprendizaje puede dar lugar a lagunas o momentos de inseguridad. Esto es así porque en un EVEA, como veremos a lo largo de todo esta obra, existen unos condicionantes específicos: la voz del docente no es la única voz, los contenidos no se van suministrando de forma paulatina sino que están disponibles desde el primer día, se espera del estudiante que tome sus propias decisiones y obre en consecuencia, y que organice su propio desempeño. Todo ello hace que en ocasiones pueda sentirse inseguro y desorientado, en especial si no tiene experiencia en esta modalidad formativa. El nivel de ansiedad del estudiante ante momentos de incertidumbre disminuirá o desaparecerá mediante la lectura de los documentos de apoyo (véase cap. 4, *Diseño y planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje en un entorno virtual*) y por medio de la comunicación con sus compañeros y con el docente.

El propio docente debe ser quien haga ver al estudiante que *los errores sirven para aprender y mejorar:* aprender de los errores propios y de los compañeros. El aula virtual

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

es un entorno asíncrono donde además de que lo escrito permanece, los participantes leen las aportaciones de todos cuando acceden al aula, cada uno en un momento diferente y desde un lugar diferente. Es un foro público, donde los aciertos y los errores quedan a la luz pública por igual. Para quienes la formación en línea es una opción válida, la posibilidad de reflexionar y argumentar las intervenciones en el aula es más valiosa que la posibilidad de un error en público.

Uno de los mecanismos que los docentes en línea utilizamos para animar las intervenciones (sobre todo las de estudiantes noveles en EVEA) es quitar importancia a la posibilidad de que los estudiantes se equivoquen en público en sus intervenciones, poniendo el énfasis en que las intervenciones en los espacios comunes del aula son determinantes para que los estudiantes vayan construyendo su aprendizaje más que en la relativa importancia de equivocarse. El miedo a «equivocarse» o el miedo a «que dirán» no favorecen el aprendizaje y además constituyen una carga para el estudiante.

Un aula virtual es una comunidad en la que muchas veces sus miembros tienen problemas e inquietudes parecidos, donde los comentarios, los desacuerdos e incluso la crítica pueden fluir libremente (incluso hacia el docente). Por ello una de las reglas del juego, para estudiantes y para docentes por igual, *es estar dispuesto a aceptar comentarios y críticas constructivas*, y también a realizarlos hacia los demás.

En ocasiones a los estudiantes les puede parecer que sus profesores incluyen actividades o evaluaciones en grupo para comodidad de éstos. Nada más lejos de la realidad, ya que el aprendizaje en colaboración requiere que el docente trabaje de otra manera o incluso más. Ante propuestas de aprendizaje colaborativo el estudiante en línea experimentado sabe que aprender en colaboración puede requerir tiempo y esfuerzo, pero que vale la pena. Es cómodo rendir cuentas sólo a uno mismo, pero aprendiendo en colaboración el resultado obtenido y el aprendizaje realizado son mayores, más ricos y completos que los que hubiera conseguido en soledad. Por eso, al aprender o al trabajar en grupo el estudiante debe ser tolerante con sus compañeros. De hecho en ocasiones él mismo necesitará esa tolerancia de ellos. Como docentes deberíamos tener en cuenta que el estudiante en línea suele valorar muy positivamente el aprendizaje entre iguales (aprendiendo *con* los compañeros y *de* los compañeros), y deberíamos saber aprovecharlo.

Un estudiante competente deberá poseer destrezas comunicativas: leer y escribir, en el mejor sentido de la palabra. Saber escribir para destinatarios y objetivos diferentes, saber estructurar un texto, conocer las convenciones y etiqueta del correo electrónico[2], en suma, las destrezas comunicativas escritas son esenciales para participar en la formación en EVEA, ya que muchas de las actividades, tanto asíncronas como síncronas, están basadas en espacios de comunicación escrita.

No debemos dejar de lado las destrezas tecnológicas debido a que el medio de aprendizaje y el medio de comunicación son telemáticos. El estudiante se debe manejar con comodidad aunque *no tiene por qué ser un especialista en tecnología* (esto vale también para el docente en EVEA). Por ello el estudiante se asegurará de que dispone de todos los programas necesarios para seguir el curso, y de que funcionan correctamente,

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

p. ej., el programa necesario para una evaluación concreta o para conseguir o leer un material o un recurso.

Vale la pena destacar que hay excelentes docentes en línea que hasta hace poco tiempo nunca habían usado un ordenador en su acción docente. Por cierto, la tecnología no es patrimonio de los jóvenes, en contra de lo que piensan muchos. Los autores abogamos por que los docentes no tengamos miedo de la tecnología. Una de las cosas que sabemos hacer bien es aprender, aprender y adaptarnos. Por ello no debería ser difícil que a la vez que nos reciclamos pedagógicamente para responder, por ejempo, a los retos del EEES, podamos adoptar también las medidas necesarias para saber utilizar la tecnología necesaria para nuestra acción docente diaria, siempre como usuarios y nunca con la tecnología como fin.

En relación con su desempeño en el aula de EVEA, el estudiante debe tener un buen conocimiento de la navegación, foros, materiales, recursos, qué canales de ayuda existen y dónde están, qué servicios existen y cómo acceder a ellos. Pero además de este conocimiento más o menos técnico, también será necesario que conozca los códigos comunicativos y los momentos adecuados para la comunicación, relacionándose con otros a distancia. Para ello deberá conectarse con regularidad, leer y responder los mensajes del docente y de sus compañeros. Por tanto colabora y participa en el aula, sabe que la participación le obliga a reflexionar, a escribir, a aprender, y también es la forma de que el docente «le vea» y «le conozca». Es necesario que conozca los objetivos y prioridades del curso, y si posee las competencias que hemos visto antes, se habrá marcado metas y prioridades personales.

Por último, aunque no menos importante, el estudiante tendrá que ser capaz también de *gestionar la información y el conocimiento*, en consonancia con la modalidad formativa y con la autonomía y proactividad que hemos visto. Al ser un estudiante en una modalidad a distancia y en gran medida de autoaprendizaje, debe ser capaz de buscar, seleccionar y utilizar de manera personal información y conocimiento de Internet y de otras fuentes. Además éstas son las destrezas básicas de cualquier ciudadano de la Sociedad de la Información y forman parte de la alfabetización en el siglo XXI.

## Nuestros estudiantes

La formación en EVEA permite que amplios sectores de la población puedan realizar estudios universitarios en línea, que de otra forma no habrían podido realizar de forma presencial. Sabemos que el perfil del estudiante universitario del siglo XXI está cambiando, como también cambian la universidad y la propia sociedad. En un entorno cada vez más globalizado y cercano, debemos estar preparados, en nuestra acción docente, para unos márgenes de edad, de origen geográfico y étnico, de heterogeneidad social, distintos a lo que estamos acostumbrados en nuestra práctica en aulas presenciales. No obstante, conviene recordar aquí una paradoja: las universidades aportan una oferta cada vez más amplia de formación en línea intentando captar

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

estudiantes de otros estratos sociales o de lugares distantes, cuando en realidad quienes aprovechan más esta circunstancia son los propios estudiantes presenciales que pueden acudir presencialmente a clase todos los días. Zemsky y Massey (2004), en su estudio sobre el auge de la formación en línea en Estados Unidos, observan que el 80% de los estudiantes matriculados en cursos en línea de las universidades que participaron en el estudio procedía de su alumnado presencial. A pesar de esto, debemos estar preparados para unos estudiantes que serán cada vez más dispares en cuanto a edad, origen, grupo social y experiencia en EVEA, estudiantes que más allá del aula virtual tendrán probablemente responsabilidades familiares y laborales. Todo lo anterior es aplicable tanto en una aula virtual en la que tiene lugar formación enteramente en línea como en un contexto mixto donde una parte de la formación ocurre en un aula virtual y el resto en una aula física.

## Tipología de estudiantes en línea

En un intento por mostrar cómo pueden ser los estudiantes más allá de su capacidad para aprender y asimilar los contenidos académicos, en la tabla 2.2 vemos una tipología básica de situaciones posibles para los estudiantes en línea.

Es una tipología dinámica, ya que los estudiantes van cambiando y van actuando en el aula virtual según su experiencia, según el tipo de acción docente que reciban, y según la aproximación consciente que realicen para aprender o incorporar destrezas y estrategias adecuadas al aprendizaje en EVEA. Es necesario destacar que esta clasificación puede servir de ayuda a la acción docente, ya que la situación en la que se encuentre cada estudiante influirá en su consecución de las competencias a lograr en la formación.

**Tabla 2.2** Situación de los estudiantes en EVEA por sus destrezas, estrategias y desempeño

| POR SUS… | SITUACIÓN |
|---|---|
| *Características personales* | **Adaptado**. Es el caso de la mayoría de estudiantes:<br>• Destrezas y estrategias adecuadas, en mayor o menor grado, al aprendizaje en EVEA,<br>• Consciente de que con la formación en línea puede alcanzar sus metas académicas y personales. |
| | **Inadaptado**. Más allá de la inexperiencia inicial, para una minoría de estudiantes la formación en línea no es la mejor opción:<br>• Sus destrezas y estrategias no dan resultado en un EVEA.<br>• No se siente cómodo con la comunicación asíncrona y el aprendizaje en colaboración incluso después de un tiempo. |
| | **Inicial**. Carece de estrategias básicas para un buen desempeño en EVEA. Necesita información sobre qué estrategias aplicar y cómo desarrollarlas. Esta situación se da normalmente al inicio de la primera experiencia de aprendizaje en línea. Si esta situación continuara durante toda la formación o incluso en sucesivas formaciones habría que actuar específicamente para ayudar al |

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

| | |
|---|---|
| *Estrategias de aprendizaje* | estudiante en la adquisición de estrategias más adecuadas. |
| | **Medio**. Tras cierta experiencia más una mínima formación en destrezas y estrategias, el estudiante aplica destrezas y estrategias adecuadas para un buen desempeño en EVEA. Este estadio medio permite al estudiante poder alcanzar las competencias marcadas. |
| | **Avanzado**. Aplicación de las mejores destrezas y estrategias para el aprendizaje en EVEA, incluyendo el aprendizaje en colaboración, destrezas avanzadas de búsqueda, selección y producción de información y conocimiento. El estudiante en línea con una experiencia dilatada alcanza este estadio si además la acción docente ha fomentado la capacitación del estudiante en destrezas y estrategias. |
| *Destrezas técnicas* | **Principiante**. Estudiante no familiarizado con el manejo del entorno virtual (p.ej. con el correo-e, adjunciones, navegación por el aula, acceso a los materiales y recursos)<br>o con la utilización de programas necesarios para su desempeño (p. ej. procesador de textos, editores gráficos, programas específicos de la disciplina). |
| | **Integrado**. Manejo cómodo del entorno virtual y de los programas necesarios para el aprendizaje y desempeño. |
| | **Avanzado**. Gran conocimiento y manejo del entorno virtual y de las herramientas necesarias para la formación. Éste es el nivel que el docente debe llegar a conseguir: un buen conocimiento de todas las funciones y recursos del entorno, así como de las herramientas y programas que intervengan en la acción docente. |
| *Participación en el aula*[3] | **Ausente**: Estudiante que no se conecta ni acude al aula. Es muy probable que sea necesaria una intervención directa para comprobar qué dificultad o situación ha provocado que esté ausente de la formación. |
| | **Participante pasivo**: Acude al aula, lee los mensajes de los compañeros y las instrucciones del docente, aunque no escribe ni participa. Es probable que a pesar de no participar esté entregando los trabajos de la asignatura. Puede existir la percepción de que quien no se comunica activamente no está participando ni avanzando, lo que puede no ser cierto. Los docentes debemos tener en cuenta que aún sin participación «activa» en forma de mensajes, un estudiante también puede asimilar y aprender. |
| | **Participante activo**: Interviene activamente en los espacios del aula, leyendo y escribiendo al docente y a sus compañeros. |
| *Calidad de la participación o intervención en el aula* | **Escasa**: El estudiante aporta poco o nada nuevo, con participaciones tipo «yo también», «estoy de acuerdo»,<br>o que sólo reproducen contenidos del material de estudio sin elaboración propia. |
| | **Aceptable**: El estudiante muestra cierta asimilación o elaboración personal de los contenidos del curso. Aporta esta elaboración o reflexión al resto de compañeros en el aula. |
| | **Brillante**: Además de una elaboración personal interesante o innovadora, comparte con sus compañeros conexiones o relaciones con nuevos conceptos, remite a recursos nuevos y adecuados, y estimula el debate o la comunicación con los compañeros |

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

| | |
|---|---|
| | aportando nuevos enfoques o líneas de debate o de aprendizaje. |

## Lo que debemos esperar del estudiante

Siempre desde la empatía, la cercanía y la flexibilidad, existen acciones y actitudes que debemos esperar, y exigir, de nuestros estudiantes. No será positivo para el estudiante que adoptemos un papel distinto al de guía y acompañante, bien actuando como la figura central y acaparadora del conocimiento y de la actividad en el aula, bien poniendo en práctica un *acompañamiento docente* que se lo dé todo hecho.

Podemos y debemos esperar del estudiante en línea lo siguiente, fomentando o enseñando directamente:

- Que *sepa organizar su trabajo y su aprendizaje*, de manera que controle bien los tiempos y la mecánica en un espacio virtual (p.ej. conectándose diariamente) y que pueda cumplir las fechas y plazos establecidos para los compromisos y las actividades del curso.
- Que *lea y que escriba reflexivamente.* Tanto en su relación con los contenidos del curso como en su relación con el docente y los compañeros, leer y escribir es fundamental en un EVEA asíncrono.
- Que *sepa cuáles son los canales de ayuda* establecidos por la institución y por el docente (aunque estaremos dispuestos a indicárselos si no los recuerda o no los utiliza), así como que pida ayuda o clarificación cuando la necesite.

**Ejemplo 2.1** Orientación del docente en línea sobre mecanismos de ayuda

¡¡Hola de nuevo !!
Como ya estáis descargando la primera Unidad del material y los recursos complementarios, querría indicaros un asunto importante: ¿Cómo y dónde pedir ayuda?
Es muy probable que a lo largo del cuatrimestre tengáis la necesidad de hacer alguna consulta o algún imprevisto os ponga en un aprieto. Bien, si esto sucede, y ya os digo que es muy probable, tenéis diferentes opciones según la naturaleza del problema o consulta. Éstos son los posibles caminos a seguir:

1. DUDA O PREGUNTA SOBRE LOS CONTENIDOS -> Mensaje al Foro de la asignatura, donde atenderé la pregunta. O bien mensaje a mi buzón particular. Recomiendo un mensaje al Foro porque así todos los compañeros se benefician de mi respuesta, además de que ellos pueden tener la misma duda.
2. DUDA SOBRE FUNCIONAMIENTO DE LA ASIGNATURA O SOBRE LA EVALUACIÓN -> Mismo procedimiento que 1.
3. DUDA TÉCNICA SOBRE EL CAMPUS, VUESTRO ORDENADOR O SOBRE PROGRAMAS INFORMÁTICOS -> Tenéis que ir a la sección Servicio Informático del Campus, allí tenéis preguntas habituales y la posibilidad de contactar por correo-e o por teléfono con el servicio informático.
4. RESTO DE CUESTIONES -> Una buena opción es mirar en el Campus qué sección se ocupa de vuestra cuestión. También un mensaje a **secretaria@uni.edu**

Os ruego que tengáis en cuenta el tipo de duda o pregunta antes de seguir un camino u otro. De todas formas

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

estoy a vuestra disposición para indicaros el mejor camino si tenéis alguna duda.

¡¡Hasta pronto !!
Sílvia Ortolans
Profesora de Química Inorgánica
**sortolans@uni.edu**

- Que *pueda manejar por sí solo los recursos* que se le han proporcionado o a los que se le ha dirigido, así como buscar, seleccionar y utilizar recursos propios.

---

- Que *sepa aplicar estrategias de búsqueda, selección, tratamiento y producción* de información.
- Que *actúe honestamente:* que no copie o plagie (v. capítulo 6, *Evaluar el aprendizaje en EVEA)* y que el trabajo que presente y las actividades que realice sean propios (para ello le debemos enseñar lo que es plagio y lo que no, cómo se cita y cómo se referencia, etc.).
- Que esté *dispuesto a participar en actividades de aprendizaje colaborativo.* Podemos respetar sin embargo que un estudiante prefiera no participar en actividades con sus compañeros, siempre y cuando aprender a trabajar en colaboración no sea un contenido curricular.
- Que *muestre respeto* al resto de compañeros en el aula y que pueda aportar y recibir crítica constructiva.
- Que esté *dispuesto a explorar, a experimentar y a «aprender de otra manera».*

## Lo que no podemos esperar del estudiante en línea

De manera realista, también hay límites en lo que podemos esperar de nuestros estudiantes. Aunque nuestra acción docente consiste en acompañar y guiar, en resolver dudas, en mantener una atmósfera de colaboración, de comunicación y de aprendizaje en el aula, no debemos olvidar que la implicación y proactividad que fomentamos en nuestros estudiantes *implica también aceptar que tomen decisiones propias* y que no siempre éstas o sus criterios coincidirán con los nuestros.

No debemos esperar lo siguiente del estudiante en un EVEA:

- Que *sea obligatoriamente, y en todo momento, un participante activo* (véase tabla 2.2). Un estudiante puede ser un participante pasivo en algunas fases del curso por complicaciones en su vida personal o profesional. También pudiera ocurrir que el estudiante, en una fase del curso, simplemente prefiera no intervenir activamente.
- Que *haga todo lo que recomendamos en la acción docente.* Seamos conscientes de que el estudiante seguirá o realizará las acciones que considere oportunas y

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

convenientes para su aprendizaje. Esto implica que posiblemente no se tomarán en cuenta todos los consejos, las recomendaciones o directrices docentes.

- Que *todos los estudiantes cumplan los plazos siempre* y al 100%. Seamos realistas en la carga de trabajo. Los docentes debemos tener en cuenta las características y «exigencias» de aprender en EVEA, p. ej., teniendo en cuenta el tiempo que requiere conectarse, acceder al material y a los recursos, o leer y participar en el aula virtual, así como que la difusión que en muchos casos deberá hacer el estudiante de su propio trabajo conlleva un tiempo y esfuerzo añadidos.

  Aunque antes hemos indicado que debemos esperar del estudiante que cumpla los plazos, en el día a día hasta el mejor estudiante puede confundir una fecha o tener un problema que le impida cumplir al 100%. En un grupo humano diverso como es un aula virtual, inevitablemente habrá alguien con una casuística diferente. *Debemos prever un margen de maniobra o de flexibilidad* para poder atender esa casuística, por ejemplo los casos de entrega tardía con causas fundamentadas, puesto que con seguridad los tendremos. Evitando el agravio comparativo, con una flexibilidad bien administrada el estudiante que hoy tiene un problema será otro día quien haga un aporte brillante en clase o pueda ser un feliz graduado.

- Que *el estudiante no cometa errores de comunicación o de relación en el aula.* El aula es una comunidad de seres humanos, por lo que es probable que en algún momento aparezca un roce o un malentendido. Debemos reorientar y aclarar estas situaciones, sabiendo que la ausencia de contacto físico puede llevar a malentendidos que pueden aclararse con buena voluntad. Uno de los autores envió una vez un mensaje a un foro con miles de suscritos pensado que lo recibiría el moderador en su buzón personal. Tras la oportuna petición de disculpa, el moderador dijo al actor que no de preocupara, que «hay dos clases de personas, los que se han equivocado y los que se equivocarán».

  En el siguiente ejemplo mostramos una situación posible: un docente se conecta y entra en una de sus aulas por la mañana y se encuentra con que la noche anterior se ha producido un enfado en público entre Emilio y Alicia. Después de un rápido intercambio de mensajes se ha convertido en una disputa que amenaza con «contaminar» el buen ambiente que hasta entonces reinaba en el aula virtual.

  No sólo es la pérdida del buen ambiente, sino también la posible fractura permanente que puede instalarse como resultado de la disputa. Además de esto el docente se encuentra con una «pelea» que está en marcha y que debe reconducir adecuadamente.

  Todo había surgido porque Emilio dijo en un mensaje aludiendo a una intervención de Alicia: «las hay que no entienden las cosas ni explicándolo 7 veces ;)». Alicia se enfadó porque interpretó que Emilio estaba refiriéndose a las mujeres en general, cuando Emilio sólo quería hacerle un comentario gracioso valiéndose de la confianza entre compañeros. El ejemplo 2.2, muestra el mensaje que el docente podría enviar al Foro del aula.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

**Ejemplo 2.2** Reconducción del «desencuentro» o «disputa» entre dos estudiantes del grupo-clase

Estimados estudiantes:

Creo que éste es el momento para finalizar la discusión en relación al correo de Emilio que ha originado los últimos mensajes. Recomiendo no ir más allá por el bien del ambiente de la clase y del aprendizaje que debe tener lugar en ella.

Para resumir y cerrar la discusión:

1. Emilio hizo una broma a Alicia que ella no ha entendido como tal.
2. Emilio ha admitido que no era su intención referirse a las mujeres con menosprecio, sino hacer una broma cariñosa a Alicia.
3. Yo creo a Emilio no sólo por su trayectoria respetuosa en el aula, sino también porque fijaros (fíjate Alicia) que utilizó un emoticono en su mensaje que indica un guiño: ;)
4. Pienso que todos debemos aprender de lo ocurrido: Emilio, que hay que tener cuidado con lo que se escribe (lo escrito permanece) y que al no «vernos» físicamente es fácil malinterpretar lo que se escribe con ironía, en broma o con segunda intención. Alicia, que no es conveniente saltar con indignación ante lo que uno pueda creer o interpretar. Lo que uno puede pensar que es ofensivo otro lo puede ver in-ofensivo. Vamos, que sólo iba dirigido a ti como broma, no era un texto que generalizase en las mujeres. Y todos los demás, a escarmentar en cabeza ajena, y a no embarullar más una disputa que entre dos se puede arreglar mejor que entre treinta.

¡¡Sigamos adelante!!

¿Qué os ha parecido el artículo de Stevens? En épocas de recesión, ¿cabe la posibilidad de reducir el déficit?

Espero con interés vuestras respuestas/comentarios.

Francisco Gálvez Bermejo
Profesor de Macroeconomía
**galvez.bermejo@uni.edu**

- Que *tenga un dominio avanzado de la tecnología.* Aunque sí debemos esperar que sepa manejarse en el EVEA del curso, como ya se ha dicho ser estudiante en línea no significa necesariamente tener un dominio avanzado de Internet o de ciertos programas.

## Lo que podemos encontrar

En la tabla 2.2 hemos visto una clasificación general del estudiante en línea desde una perspectiva de destrezas, estrategias y desempeño, tipología que nos puede servir en un momento dado para conocer mejor qué características pueden tener un grupo de personas en un espacio virtual. Sin embargo es la actitud del estudiante en línea en el día a día la que puede depararnos ciertas situaciones para las que nuestra acción docente debería tener respuesta. No perdamos de vista que:

- En los foros del aula virtual la voz del docente no es la única.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

- Por su naturaleza asíncrona o diferida, el docente puede llegar a una situación con ésta ya iniciada, y su voz no llegar a los estudiantes hasta que éstos se conecten.
- La comunicación en el aula es más democrática y mucho menos centrada en el docente que la comunicación en un aula presencial.
- A pesar de la necesaria reflexión que conlleva escribir un mensaje de correo-e, también es muy fácil escribir lo primero que a uno se le ocurre y enviarlo, lo que puede dar lugar a situaciones complicadas.
- En cualquier grupo o comunidad humana pueden existir conflictos derivados de una pobre o inadecuada comunicación.

Demos ahora un repaso general a casos típicos de actitudes y comportamientos de los estudiantes en EVEA. En gran medida las acciones docentes recomendadas para estas actitudes y comportamientos proponen el reorientarlos con empatía, flexibilidad y paciencia, aunque también con determinación de propósito para que los estudiantes lleguen lo más cerca posible de las destrezas y competencias que mencionamos anteriormente y para reconducir la situación en beneficio del estudiante y de nuestro grupo-clase.

**a.** El **Desconcertado**. Así se pueden mostrar un cierto número de estudiantes noveles. Están perdidos y no saben qué hacer ni cómo hacerlo. No importa que pensemos que ya han recibido la información pertinente, a pesar de todo están apabullados o no saben por dónde empezar.

*Acción docente:*

Tranquilizar, dar pautas de acción sencillas y concretas. Es conveniente dar tiempo a que se familiaricen con el entorno, con sus posibilidades y con la mecánica del curso. Como en la situación inicial de la tabla 2.2, si uno o más estudiantes mantienen esta actitud más allá de un tiempo razonable habrá que adoptar medidas concretas.

**b.** El **Colaborador** es un aliado del docente en el aula virtual: responde adecuadamente dudas de los compañeros, orienta en la dirección adecuada, participa de manera que promueve el que otros estudiantes también participen en el aula, y es comprensivo con las dificultades del docente.

*Acción docente:*

Reforzar las actitudes y comportamientos que redunden en beneficio del grupo y de la marcha del curso. Este refuerzo es muy apreciado por cualquier estudiante si se le menciona explícitamente en público de forma elogiosa, como se muestra en el ejemplo 2.3.

**Ejemplo 2.3** El Colaborador

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Hola de nuevo.
Gracias Edurne por resolver con acierto las dudas que plantearon Jorge y Mila. Para este tipo de cuestiones encontraréis bastante información en el documento HGW-25.
Me parece muy bien lo que propone Soledad. Supone seguir la línea del análisis que marca el Programa de la asignatura pero además permitiendo que se pueda llegar a resultados más amplios, lo que os vendrá bien para el siguiente módulo. Felicito a Soledad por su propuesta y os animo a desmenuzar el material del curso y el Programa de la asignatura como ella lo está haciendo.
Sigamos adelante y aquí estoy si me necesitáis.

---

**c.** El **Aglutinador** es un entusiasta de las relaciones humanas, un organizador de eventos, de encuentros, de intercambios. Más que «apuntarse a un bombardeo», los organiza y promueve.

*Acción docente:*

Esta figura puede ser positiva siempre y cuando no desvíe la atención y energías del resto del grupo fuera de los contenidos y las competencias a conseguir. Debemos actuar con decisión si desorienta o confunde al resto de compañeros.

**d.** El **«Profesor»**: No lo confundamos con el colaborador. El «profesor» es un sabelotodo que se arroga la potestad de dirigir o aconsejar de forma paternalista a sus compañeros, incluso dirigiéndolos hacia documentos y recursos sin criterios adecuados, todo ello sin consultarlo con el docente y tal vez con afán de protagonismo. Su actitud puede derivar en situaciones desagradables e incluso conflictivas.

*Acción docente:*

Hay que dejar bien claro que sus métodos, sus consejos y sus planteamientos no gozan del respaldo del docente o incluso que no son científicos.

**e.** El «**Dónde lo encuentro**» puede ser cualquier estudiante, independientemente de su experiencia en EVEA, que necesite llegar a un lugar o servicio determinado, o contactar con alguien que le solucione un problema no relacionado directamente con los contenidos del curso o con el aprendizaje. Es natural que se dirija al docente porque es la persona con la que trata y a la que «ve» día a día en el aula. Pero no es adecuado porque el docente no es un hada que con su varita mágica puede resolver todos los problemas.

*Acción docente:*

Dirigir al estudiante a la persona o servicio más adecuado, bien en un mensaje dirigido al Foro del aula si el estudiante preguntó allí o bien en un mensaje personal al estudiante si su problema no es de interés público.

**f.** El «**Cliente».** Es un estudiante que se ve a sí mismo sobre todo como persona que ha pagado por un servicio a una institución, sea ésta pública o privada.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Algunos «clientes» realizan críticas constructivas desde un aprecio por el esfuerzo del docente, del equipo de creación de los materiales, y del personal técnico o administrativo del EVEA, mientras que otros no son tan apreciativos. Una posible variante es el **revisor-corrector**, que con mayor o menor tacto nos enumera los detalles, contenidos, erratas y otras pifias que ha detectado en el entorno virtual del curso y en los materiales y recursos.

*Acción docente:*

Derivar las quejas y sugerencias relativas a elementos ajenos al día a día del curso al departamento o persona que pueda hacer algo al respecto.

**g.** El «**Don problemas**». Más que un solo estudiante que acumule los problemas, debemos estar preparados para que en cada grupo se den casos individuales en los que tendremos ocasión de aplicar nuestra empatía y flexibilidad. Siempre que no sea una acción repetida y que el estudiante se esté aprovechando de nuestra buena fe, es mejor ser flexible hacia el estudiante que demasiado rígido aún con la norma de nuestro lado.

*Acción docente:*

Por un lado procurar entender la dificultad del problema, intentando aportar una solución, y por otro dejar claro que se está actuando a favor del estudiante en contra de la norma que sería aplicable.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Podemos «enseñar» a los estudiantes a que nos avisen de algún problema antes de la última hora del último día para entregar un trabajo, o que estamos dispuestos a atender peticiones si son justificadas, o que si hay razones poderosas se pueden hacer cambios a favor del estudiante. Sin embargo, como docentes debemos advertir que no se debe dejar el trabajo para el último momento del último día porque es cuando habrá problemas en casa, cuando se estropeará el ordenador, o cuando llegará esa tormenta que impedirá que haya conexión a la red.

**Ejemplo 2.4** «El Don problemas»

Apreciado Lorenzo:

En primer lugar enhorabuena por tu próximo enlace matrimonial.

En efecto, estarás de viaje de boda durante el debate del Módulo 4, y como este debate es la evaluación de dicho módulo, claro, no recibirás la calificación correspondiente. Comprendo lo que dices de que acordaste con tu novia, y próxima esposa, la dedicación diaria que el curso exige, pero que si plantearas la anulación del viaje podría caerte en la cabeza algo más que el ramo de la novia.

Como sé que ahora y durante unos días vas a tener que atender muchas cosas y a muchas personas, te propongo lo siguiente:

Olvídate del debate y disfruta de tu viaje de boda.

Cuando vuelvas me escribes y te enviaré un cuestionario que servirá para que obtengas una calificación del Módulo 4. Para este cuestionario deberás preparar los contenidos del módulo, como harán tus compañeros para el debate. En su momento te lo enviaré y dispondrás de 48 horas para devolvérmelo cumplimentado.

Debes confirmarme, en respuesta a este mensaje, que estás de acuerdo con el planteamiento que te propongo

para evaluarte del Módulo 4. Así constará por escrito tu aceptación.
Queda claro que esto es un trato especial por un motivo tan puntual (y especial) como es tu enlace y en atención al nivel de participación y trabajo que has demostrado hasta ahora. Espero que puedas realizar con normalidad la próxima evaluación del Módulo 5 porque tendrás que realizarla de la forma marcada en el Programa de la asignatura.
Contéstame aceptando o no lo que te propongo.
Saludos cordiales.

---

**h.** El que «**Pregunta antes de leer**». Incomprensiblemente encontraremos estudiantes que preguntan o actúan sin haber leído o comprobado las instrucciones del docente.
*Acción docente:*
Paciencia. Aunque la comunicación en un medio telemático es de momento principalmente escrita, puede ocurrir que las destrezas (y voluntades) de lectura y escritura no están todo lo desarrolladas que sería de desear.

**i.** El **Conflictivo** en muchas ocasiones no tiene en cuenta que aunque en un aula hay personas diferentes con ideas y formas de trabajar diferentes, debe primar el respeto y la corrección.
*Acción docente:*
Hay que dejar muy claro, tanto para el estudiante conflictivo como para el resto del grupo-clase, que la crítica destructiva y la falta de respeto no tienen cabida en una comunidad de aprendizaje. Es conveniente que ante situaciones conflictivas el docente tenga en cuenta lo siguiente:

- Atajar lo antes posible una situación conflictiva en el aula. Si no se corta de raíz los resultados pueden ser gravosos durante el resto del curso.
- No caer en la provocación, el aula no debe convertirse en un cuadrilátero de combate o enfrentamiento.
- Evitar la dinámica del partido de tenis de mensajes, la cual no lleva a ningún lugar y puede enquistar la situación.
- Indicar claramente el camino a seguir.

Más allá de la enumeración anterior es conveniente subrayar que a muchos docentes les sorprende la relación tan estrecha que puede llegar a existir entre los estudiantes y los docentes en un EVEA. Que la comunicación sea estrecha no depende del medio ni de la distancia, sino de la voluntad de las personas y de su capacidad comunicativa.

Evidentemente en el interés del docente está emitir y recibir la mayor parte de mensajes de correo electrónico en un espacio común de comunicación, ya que así, con cada mensaje enviado, todos los estudiantes recibirán sus indicaciones, sin tener que escribir a cada uno de ellos por separado: cuando un estudiante pregunte en ese espacio

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

virtual común el resto de compañeros se puede identificar con su duda o pregunta y también beneficiar de la respuesta del docente. Esto hace que se vaya generando entre el docente y los estudiantes una relación bidireccional de confianza. Desde luego, para ello, los dos deberán considerar que es importante una relación empática y de cierto compañerismo y complicidad. Siempre con el fin de ayudar y acompañar en el proceso de aprendizaje.

En un EVEA por tanto se suele buscar la economización en la escritura de mensajes ya que, como hemos visto, se procura enviar y recibir informaciones en espacios comunes (generalización), aunque en paralelo también se suele dar un intercambio comunicativo privado que debe reflejar una cierta relación estrecha entre los participantes y entre el docente y cada estudiante (personalización).

## ¿Cómo contribuir a que existan estudiantes?

Tanto a los docentes como a las instituciones les interesa que en las aulas virtuales haya más estudiantes que alumnos. Ser estudiante en un EVEA implica ser más proactivo, ser responsable del propio aprendizaje, tener metas más allá de simplemente aprobar un examen o curso, como vimos en la tabla 2.1. Todo ello ayuda a prevenir la frustración y el abandono (Borges, 2005).

Aunque una gran parte de la responsabilidad está en el propio estudiante, nuestra acción docente debe fomentar que los participantes en la formación sean buenos estudiantes en línea, lo cual redundará en la adquisición de las competencias marcadas como objetivo de la formación. Las características de los EVEA (véase capítulo 4) nos permiten fomentar y mantener este énfasis en la cultura del aprendizaje y en el papel activo del estudiante.

De momento, y creemos que por algún tiempo todavía, los estudiantes en línea primerizos no habrán tenido la oportunidad de saber en qué consiste ser estudiante en línea ni lo que implica. De hecho provendrán de entornos formativos presenciales donde en la mayoría de los casos muchas de las estrategias aplicadas no casarán bien con las que deberán desarrollar y aplicar para un buen desempeño en línea. Por eso creemos que tanto los docentes como la propia universidad son claves en ayudar a que sus estudiantes tengan una cierta preparación como estudiantes en línea, de una forma transversal, más allá de los contenidos, destrezas y actitudes propias de los estudios que cursen. Además, la contribución de los docentes y de las instituciones educativas puede redundar en un aumento de la satisfacción del estudiante en su experiencia formativa.

### Contribución del docente

A diferencia de los docentes que piensan que su misión es centrarse exclusivamente en que los estudiantes aprendan los contenidos de su asignatura, existen docentes que

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

piensan que «si ayudas al estudiante te ayudas a ti mismo». Para éstos el que exista estudiantes en sus aulas (en vez de alumnos) redunda en una labor más satisfactoria. Por eso, además de los contenidos específicos de sus asignaturas, facilitan a sus estudiantes información, recursos o acciones destinados a que éstos tomen conciencia de su situación y de la necesidad de desarrollar y aplicar una serie de destrezas y estrategias para su desempeño y su aprendizaje en línea. Aportar o facilitar a nuestros estudiantes este tipo de información y reflexión es aún más beneficioso, si cabe, en el caso de que nuestra acción docente esté repartida entre clases presenciales y un aula virtual, ya que el estudiante deberá aplicar ciertas estrategias comunicativas en el aula virtual donde la comunicación es asíncrona y escrita y que, por ejemplo, no será necesario que las aplique en un aula presencial donde la comunicación es verbal y síncrona.

Todo esto se puede hacer a título individual o en el marco de acciones del departamento o la facultad. Lo importante es que se convierta en una cultura común entre los miembros de la comunidad docente.

Éstas son algunas medidas que los docentes podemos poner en práctica para la preparación del estudiante en línea:

- Desarrollar una serie de recomendaciones y consejos para un buen desempeño en línea y facilitarlos a nuestros estudiantes.
- Plantear procesos que permitan la participación del estudiante.
- Facilitar tiempos y acciones de reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje en momentos clave de la formación.
- Considerar como elementos importantes la autoevaluación y la coevaluación.
- Desarrollar recursos propios o facilitar enlaces a Internet, por ejemplo tests de autocomprobación para los estudiantes, o a materiales que traten de estrategias de aprendizaje, de manera que puedan ser conscientes de sus necesidades, aportando recursos o dirigiéndolos a recursos en los que puedan resolver estas necesidades.
- Establecer estrategias y acciones en la propia aula para que los estudiantes, individualmente o en grupo, puedan informarse, reflexionar y practicar las destrezas y habilidades necesarias para su desempeño. Estas acciones no requieren mucho tiempo y pueden tener lugar en el inicio del curso, de forma que contribuyan a que los estudiantes se encuentren cómodos en el nuevo entorno y sepan que la distancia telemática es relativa. Una acción de este tipo puede ser un debate a partir de un documento al efecto.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

## Contribución de la institución

La contribución de la institución es también muy importante en la preparación de los estudiantes como tales. Mientras haya estudiantes universitarios que nunca han sido estudiantes en línea, la institución debe proporcionar la preparación necesaria, o bien

apoyar a los docentes en esa preparación.

Éstas son algunas medidas que las universidades pueden tomar para la preparación del estudiante como estudiante en línea:

- *Talleres, seminarios, cursillos o asignaturas.* Éstos incluyen información y acciones para la preparación del estudiante en línea como tal. En muchas universidades se imparte una asignatura o un taller previo a la formación principal con este objetivo de capacitar mínimamente a los estudiantes en el manejo de las herramientas y la navegación por el entorno virtual. Se familiarizan con el aula virtual, sus funcionalidades y recursos, desarrollan y practican estrategias de comunicación y de colaboración y también llegan a conocer las herramientas tecnológicas que necesitarán.
- *Acciones de formación de profesorado de primaria y secundaria.* El futuro está en que los estudiantes que lleguen por primera vez a la universidad posean las destrezas y apliquen las estrategias adecuadas a un EVEA. La integración didáctica de las TIC en la enseñanza primaria y secundaria, con acciones de alfabetismo digital, de uso básico y medio de la tecnología en los procesos de aprendizaje, de comunicación y colaboración entre centros y otras acciones docentes por parte de sus maestros y profesores está consiguiendo que más y más universitarios tengan cierta experiencia como «estudiante» al llegar a la universidad.
- *Difusión y divulgación.* La difusión de la experiencia y la investigación de la universidad en el ámbito de la docencia y el aprendizaje en EVEA es una misión social que puede repercutir beneficiosamente en el conjunto de la sociedad.

Si bien es cierto que experiencias aisladas de docentes contribuyen a que las metodologías mejoren, no podemos esperar que actuando como «llaneros solitarios» se consigan cambios importantes y generalizados en los planteamientos didácticos que en sus aulas se desarrollan y en el papel que se atribuye a los estudiantes universitarios en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La institución tiene también que apostar de forma decidida para cambiar los métodos didácticos considerando las diversas variables que más directamente influyen en ellos.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

## LOS PROFESORES DICEN... LOS ESTUDIANTES DICEN...

**Josep María Roquer González**
Doctor en Medicina y Cirugía por la Universidad Central de Barcelona, especialista en Pediatría. Licenciado en Filología Catalana por la Universitat Oberta de Catalunya.

**¿Cuáles son, en tu opinión, las destrezas y las competencias más importantes que debe tener un estudiante en línea?**

*Es innegable que estar familiarizado con el entorno informático es de gran ayuda. Pero, sin duda, al ser éste un sistema educativo más abierto, sin referente espacial y donde se difumina también el temporal, la capacidad de planificación y la constancia son dos competencias importantes. Por otro lado, por su propia naturaleza abierta, considero que la capacidad de síntesis y una cierta creatividad son también habilidades muy interesantes.*

**¿Y las estrategias más importantes que debe aplicar?**

*El estudiante en línea habitualmente tiene menos tiempo libre porque suele compaginar el estudio con el trabajo. En este marco, resulta esencial saber evaluar correctamente la disponibilidad temporal para cada semestre, así como planificar adecuadamente la matrícula. En este sentido, la lectura atenta del plan docente de cada asignatura y la consulta con estudiantes y/o tutores que puedan aportar información precisa sobre las materias a cursar es una buena estrategia. Hay que tener en cuenta, por ejemplo, el posible efecto de sinergia entre asignaturas (las hay que reducen su carga lectiva al cursarlas conjuntamente) o las horas «ocultas» que encierran determinadas materias. Un ejemplo de esto último puede ser las lecturas obligatorias. En carreras de letras no es raro encontrarse con la necesidad de leer un gran número de libros en dos meses. Si uno no sopesa bien esta eventualidad no hay horas materiales para el correcto desarrollo del curso.*

*Otra estrategia relevante es saber escoger el recorrido de trabajo más adecuado para cada materia. La mayoría de las veces, el trabajo constante y bien planificado, independientemente de la necesidad ulterior de examen, es el que suele dar un mejor rendimiento final. Pero en ocasiones optar por la realización directa del examen final puede resultar más eficiente.*

**¿Qué diferencias más importantes has encontrado entre el aprendizaje en línea y el presencial?**

*Destacaría dos. La accesibilidad al profesorado, que es muy superior a la que se tiene en la formación universitaria tradicional, y el reparto más equitativo entre la carga de trabajo y el estudio propiamente dicho. Según mi experiencia, en la universidad tradicional se trabaja y sobre todo se escribe menos. Ello acaba repercutiendo en una menor competencia textual de los licenciados. Y aunque quizás se estudie más, se trata de un tipo de estudio acelerado y concentrado, y por lo tanto menos eficaz.*

**¿Qué crees que se le puede exigir a un estudiante en línea?**

*Bien, además de lo que es de esperar de cualquier estudiante universitario (un mínimo nivel académico, cultural y una adecuada competencia escrita), en el aprendizaje en línea hay que mantener un cierto decoro y respeto hacia el resto de compañeros (se*

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

*deben cuidar las formas, ya que muchas actividades son foros abiertos). Además, es también exigible un compromiso en el cumplimiento de los plazos de entrega de los trabajos.*

### ¿Qué esperas como estudiante en línea de tu profesor o profesora?

*Tres aspectos: un adecuado nivel académico que quede reflejado en las correcciones, que deberían estar siempre bien argumentadas; agilidad y capacidad de resolución de las dudas planteadas por los estudiantes; y espíritu docente. Esta última cualidad, que es la que distingue la excelencia de un profesor, se manifiesta de manera particular en el aprendizaje en línea y es esencial para el estudiante.*

**Liliana Sáez**
Licenciada en Artes (especialización en Cinematografía) y posgrado en Periodismo. Docente de Crítica Cinematográfica en entornos virtuales.

### ¿Cuáles son, en tu opinión, las destrezas y las competencias más importantes que debe tener un estudiante en línea?

*Constancia, iniciativa, curiosidad y mucha dedicación. El estudiante en línea es el protagonista activo de su propio proceso de aprendizaje.*

### ¿Qué tipo de problemas tienen o suelen transmitirte?

*Muchas veces se ven agobiados por la cantidad de material puesto a su disposición y no saben establecer criterios de orden y jerarquía para comenzar a estudiar. En estos casos, sugiero la consulta con el tutor y el seguimiento del cronograma propuesto por él.*

*Otras veces, se muestran angustiados porque generalmente esta modalidad de estudio es nueva para ellos, ya que sólo tienen como experiencia la educación presencial. Para evitar esa angustia propia del principiante, los invito a participar de un entrenamiento previo que consiste en una cita de una hora diaria durante cinco días, en la que recorremos juntos los distintos espacios del campus virtual y utilizamos las herramientas puestas a su disposición para que logren desplazarse y aprovechar todos los recursos ofrecidos por la plataforma.*

### ¿Qué consejos sueles dar a tus estudiantes?

*Que no se desesperen. Que se ordenen y organicen su tiempo de acuerdo al cronograma propuesto, que vayan abordando los contenidos y materiales poco a poco y que no duden en consultar al tutor sus dudas. También que asistan a las tutorías programadas de manera sincrónica a través de canales de chat, pues eso les dará*

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

*cierta contención y la seguridad de que del otro lado de la línea hay un docente que puede guiarlos y un grupo de compañeros en la misma situación. Que utilicen todos los recursos con que cuentan (foros, mensajería interna, chat) para comunicarse con el tutor y entre sí.*

**¿Cómo se puede conseguir que el estudiante sea proactivo, participativo y comunicativo en el aula, y esté dispuesto a aprender en colaboración?**

*En mi caso, genero tutorías generales y semanales a través de un canal de chat, donde los invito a asistir a un «café virtual» (un espacio dedicado a tal fin en la plataforma) para que se conozcan entre ellos y para que conozcan de manera informal a quien los coordina. Ése es el lugar donde expresan sus miedos, pero también donde aparecen las sugerencias que muchas veces son valiosas y aprovechables para el dictado de la materia y para la mejor interacción entre docentes y alumnos. Curiosamente, estos espacios suelen tener una asistencia casi perfecta y siempre se extienden más allá del tiempo previsto.*

**¿Qué pueden hacer los estudiantes para sacar el mayor partido posible a su formación en un entorno virtual de aprendizaje?**

*Utilizar todos los recursos puestos a su disposición, asistir a las tutorías en línea establecidas en horarios definidos, seguir la secuencia pautada por el tutor para el mejor aprovechamiento de los materiales, realizar las actividades de autoevaluación, buscar espacios de discusión y debate para reflexionar sobre cada una de las asignaturas, pero también para reflexionar sobre la mejor manera de aprender en esta modalidad.*

---

1 Recordemos que lo virtual es el aula, virtual porque a la vez que pretende ser un lugar de encuentro de la misma forma que un aula física, es también intangible, dada su naturaleza electrónica. Sin embargo el docente, el estudiante, la comunicación y el aprendizaje no son virtuales, sino bien reales.

2 Para las normas de escritura y cortesía en el correo electrónico, véase la Netiqueta del Correo Electrónico en **http://tecnologia.universia.es/guias/netiqueta/**

3 A partir de la diferenciación de G. Salmon (2002) en «lurkers» y «participants».

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

# 3

# Prepararse para la Didáctica universitaria en un Entorno Virtual de Enseñanza-Aprendizaje

*Todo es posible y todo está por hacer*

MIQUEL MARTI I POL

Este capítulo debe ayudarnos a reflexionar sobre los cambios en nuestra labor docente. Saber si todo lo que hemos aprendido hasta ahora en los formatos presenciales nos sirve o no en EVEA.

Trata también de las des-educaciones que debemos realizar, cuando estamos en diferentes contextos universitarios que se van transformando desde la presencialidad, desde un contexto mixto e incluso en contextos totalmente virtualizados.

En las páginas siguientes proponemos cuatro miradas sobre la preparación para la didáctica universitaria en un EVEA.

- La primera mirada concentra la atención en nuestra función docente, que por supuesto trasciende el aula y se complementa con la investigación. De aquí surgen las primeras preguntas y dilemas sobre lo que cambia: por ejemplo, saber si cambia nuestra función docente; o saber si la formación pedagógica que recibimos es igualmente válida aunque el contexto cambie.
- La segunda mirada facilita la reflexión para conocernos como docentes en un entorno virtual.
- La tercera mirada es una propuesta que nos ayuda a ejercitar el sentido profiláctico, de prevención, de anticipación, de nuestra función docente.
- La cuarta mirada se concentra en nuestra tarea de acompañamiento y enlaza con los capítulos posteriores.

Estas cuatro miradas sumadas sentarán la base para poder ir desarrollando y detenernos en los escenarios y propuestas para el acompañamiento docente, motivando y tutorizando a los estudiantes.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

## Una nueva perspectiva didáctica para un nuevo entorno universitario

En el primer capítulo hemos visto la importancia del cambio que está aconteciendo en el

marco universitario, cambio que precisa ajustes en nuestro rol docente y cambios también en la concepción del estudiante tal y como hemos visto en el capítulo anterior. Este primer apartado quiere evidenciar esos cambios de concepto sobre lo que se entiende por Universidad, por labor docente, por relación pedagógica y ver cómo nos afectan. Tres son los interrogantes que quisiéramos responder en este apartado, el primero hace referencia a nuestra formación.

## ¿Nos han formado para formar en un entorno virtual?

La función académica universitaria siempre se ha entendido como un binomio indisoluble de docencia e investigación. Hemos recibido formación sobre las materias que impartimos y sobre las disciplinas en las que investigamos. Desde el inicio de nuestra carrera docente la capacitación pedagógica venía dada o por la formación requerida, por las ganas de aprender a enseñar, o por aprendizaje vicario (repitiendo en nuestras aulas lo que más nos gustó de lo que nos enseñaron a nosotros o justamente poniendo énfasis en no repetir metodologías poco agradables o poco convincentes).

Muchas generaciones de profesores universitarios, obviamente, no hemos tenido la oportunidad de realizar un aprendizaje vicario ni nos hemos formado en EVEA sencillamente *porque no existía Internet o porque no ha formado parte de nuestras tareas académicas*. En cambio ha sido diferente para las generaciones que nos siguen. Por lo tanto se nos hace difícil aplicar en la formación virtual el mecanismo del que todo profesor dispone: repetir maneras de enseñar y de aprender, porque en nuestro caso *el contexto ha cambiado: ya no es presencial sino virtual o semivirtual.*

Otra cuestión muy importante es que difícilmente tenemos la posibilidad, la disponibilidad o la prioridad de investigar sobre nuestras maneras de enseñar. Se prioriza la investigación sobre la materia curricular por encima de la investigación de la propia función pedagógica, lo cual conlleva un desencuentro cada vez más grande entre el saber que se aprende y el saber que se enseña.

Una de las propuestas más sugerentes sería formarnos y atrevernos a realizar la investigación y la reflexión sobre la propia formación. Investigación sobre nuestras maneras de enseñar, pero muy especialmente sobre nuestras maneras de facilitar el aprendizaje.

Investigar en formación significa verse, reconocerse, reflexionar y comprenderse en nuestro rol docente a través de la mirada de los propios estudiantes. Podemos empezar contestando unas preguntas aparentemente sencillas:

- ¿Qué quiero enseñar?
- ¿Cuál es mi deseo de enseñar?
- ¿Qué le da sentido a mi deseo de enseñar?
- ¿En qué trabajo?

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Aquí empieza nuestra labor docente, en *saber qué queremos enseñar y por qué.* En crear nuestra identidad como docentes universitarios. No hablamos sólo del contenido conceptual de la materia impartida: química, matemáticas, filosofía, sino que hablamos de investigar sobre nuestra tarea y nuestro rol docente.

Cristina Mecenero (2003:103-109) relata muy bien nuestro rol docente cuando señala «me ocupo de estar cerca del comienzo, ése es mi oficio (…) estar al comienzo parece fácil pero no lo es. ¿Por qué? Porque implica quedarse en contacto con lo esencial, con lo básico».

Por eso es importante conocer qué es lo esencial de la docencia en un EVEA y si hay diferencias entre el docente presencial y el docente virtual. En el siguiente apartado queremos mostrar diferentes respuestas a estos interrogantes.

## ¿En qué cambia el rol del docente en un EVEA?

Una vez que muchos ya hemos aprendido a enseñar de manera presencial, en la universidad se nos invita al cambio. Se nos sugiere que lo importante ya no es que enseñemos bien, que dominemos la materia, sino que *sepamos hacer aprender bien.* Jorge Larrosa (1996:34) nos dice que «el maestro posee respecto de los aprendices como único privilegio el que tiene que aprender todavía mucho más que ellos, a saber: el dejar aprender.» Ese dejar aprender implica muchas competencias (de comunicación, de gestión del conocimiento, de trabajo en equipo, de diseño formativo) hasta ahora poco explicitadas como requisitos para la docencia universitaria. Se añade a todo ello la utilización o la mediación de los EVEA o quizás el uso más frecuente e intensivo de las TIC en el aula presencial.

Por tanto es fácil entender que los docentes universitarios sientan inseguridad ante la falta de dominio o la novedad de las funcionalidades de un EVEA y ante los cambios implícitos en la acción docente a llevar a cabo en un EVEA (Gisbert, 1999:8) y que se resistan a incorporar nuevas propuestas formativas que implican un cambio de rol por parte del docente.

Muchas veces se nos invita al cambio, porque las circunstancias cambian, porque hay nuevas exigencias institucionales, políticas, sociales o simplemente porque vivimos envueltos en el cambio constante, pero sólo conseguiremos el cambio en nuestra función docente *si realmente vemos las ventajas de cambiar y evidenciamos los inconvenientes de no hacerlo.*

**Tabla 3.1** Motivos y resistencias para el cambio

| MOTIVOS PARA EL CAMBIO | RESISTENCIAS AL CAMBIO O RAZONES PARA NO CAMBIAR |
|---|---|
| – Ayudar a nuestros estudiantes.<br>– Abrir nuevas posibilidades, avanzar en las perspectivas actuales. | – Perder el control de la enseñanza.<br>– Comporta esfuerzo. |

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

| | |
|---|---|
| – Adquirir nuevas competencias de docencia.<br>– Mejorar nuestra carrera docente y nuestra satisfacción personal.<br>– Ganar prestigio. | – Incertidumbre, miedo a lo desconocido.<br>– ¿Implica más trabajo?<br>– Nuestro rol es más complejo. |

Podemos afirmar que la Universidad está viviendo en esta década, y al inicio del siglo XXI, una revolución pedagógica como nunca antes había vivido. Las pizarras, el discurso, las disertaciones, dan paso a nuevas maneras de enseñar y de aprender, y dos son los movimientos centrífugos que están acelerando este cambio. Por un lado la imparable incorporación de las TIC en la educación superior (en paralelo a la necesidad de la formación a lo largo de la vida) y la armonización de la educación superior en la Unión Europea.

**Tabla 3.2** Cambios más importantes en las aulas universitarias

| | |
|---|---|
| AULA | Aulas equipadas con recursos tecnológicos y espacios virtuales. |
| CONTEXTO | Virtualizado o tecnologizado.<br>Complejidad tecnológica. |
| POLÍTICA UNIVERSITARIA | El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la declaración de Bolonia establecen competencias genéricas y específicas como objetivo de la docencia y del aprendizaje, así como la movilidad de estudiantes y profesorado, incorporando las TIC en la enseñanza universitaria. |
| ESTUDIANTES | Alfabetización digital: competencias tecnológicas básicas<br>+ destrezas comunicativas en línea + estrategias de aprendizaje en línea.<br>Se les exige protagonismo en su proceso de aprendizaje (véase capítulo 2). |
| VÍAS DE COMUNICACIÓN | La palabra hablada deja paso a la palabra escrita (véanse capítulos 4 y 5). |
| HORAS LECTIVAS | Horas de trabajo de los estudiantes sumadas al tiempo de conexión al EVEA: mensajes del docente, mensajes de los compañeros, acceso a la información y recursos de la asignatura. |
| PARADIGMA PEDAGÓGICO | Centrado en el aprendizaje (véanse capítulos 4 y 5). |
| RELACIÓN PERSONAL | La relación personal a través del aula virtual y del correo electrónico.<br>(veánse capítulos 1 y 5). |

El cambio pues parece ser un tema que no podemos omitir. ¿Cómo nos preparamos para cambiar? Veámoslo.

## ¿Todo buen docente presencial es buen docente en un entorno virtual?

¿Qué competencias son necesarias para la docencia virtual? ¿Competencias nuevas o funciones nuevas?

He aquí el tercer dilema. Si hasta ahora éramos buenos docentes universitarios ¿Cómo garantizaremos serlo en un entorno virtual? ¿Tendremos que aceptar que hay docentes que no sirven para impartir docencia en un contexto así? Quizás reconocer nuestros límites es una opción para empezar a comprender esta propuesta de cambio.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Aceptar que no todo buen docente presencial será automáticamente, sin formación y sin práctica, un buen docente virtual, puede ser el punto de partida.

Pensamos que no se puede convertir de cualquier modo a todo docente presencial en un buen docente en el contexto virtual.

¿Quién no recuerda un profesor que sabía mucho de su materia, pero que no sabía explicar? En un contexto virtual también nos podemos encontrar con expertos en materias: físicos, ingenieros, matemáticos, sociólogos, hasta maestros, en los que su función pedagógica es limitada o nula, no saben enseñar bien.

Si observamos atentamente, si comparamos las competencias que deben demostrar los docentes presenciales y los docentes en un EVEA, ¿no será que lo que cambia son las funciones en lugar de las competencias?

Si listamos las competencias que debemos demostrar como docentes universitarios, podemos encontrar competencias relacionadas con:

- Dominio de la materia curricular.
- Comunicación.
- Gestión del conocimiento.
- Metodología docente.
- Diseño, desarrollo y evaluación curricular.
- Investigación.
- Dominio de las TIC.
- Acción docente en EVEA, totalmente en línea o en semipresencialidad.

Excepto las dos últimas, todas son comunes para cualquier contexto universitario. El cambio lo encontramos en las funciones pedagógicas, comunicativas, organizativas y técnicas.

Hablar de funciones es hablar de taxonomías variadas y muchas veces complementarias, que dependen de las diferentes perspectivas teóricas y los diferentes enfoques pedagógicos. Por ejemplo, según Martín Molero (1999), el profesor, con o sin tecnología, puede actuar como:

- ***Monitor*** - *«self-monitoring» (Elliott)*
- ***Solucionador de problemas*** - *«problem-solver»(Mc Donald y Walker)*
- ***Investigador*** - *«researcher» (Stenhouse)*
- ***Reflexivo*** - *«reflective practitioner»(Schön)*
- ***Consejero-terapeuta*** - *«counsellor therapist» (Schulman)*
- ***Experto conocedor*** - *«connoisership» (Eisner)*
- ***Investigador de la acción*** - *«action researcher» (Carr y Kemmis)*
- ***Intelectual o líder político*** - *«intellectual or political leader» (Giroux, Apple)*

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Concretamente, el docente que desempeña su trabajo en un entorno virtual puede tener en un momento dado, o en momentos diferentes, uno o más de estos roles (Goodyear y otros, 2001:69-71):

- ***Facilitador de contenido*** *(content facilitator)*
- ***Tecnólogo*** *(Technologist)*
- ***Diseñador*** *(Designer)*
- ***Gestor/administrador*** *(Manager/administrator)*
- ***Facilitador/acompañante del proceso*** *(Process facilitator)*
- ***Tutor*** *(Adviser/counsellor)*
- ***Ayudante*** *(Assistant)*
- ***Investigador*** *(Researcher)*

García Aretio (2001) entiende que las funciones básicas e imprescindibles que el buen tutor en educación a distancia debe desempeñar se identifican con tres funciones:

1. *Función orientadora (Counselling).* Más centrada en el área afectiva.
2. *Función académica (Consulting).* Más centrada en el ámbito cognoscitivo o de conocimiento.
3. *Función institucional y de nexo.* A las dos anteriores se le añade la función de nexo y colaboración con la institución central y con los profesores responsables de la disciplina.

Centrándonos sólo en la función pedagógica, también existen taxonomías para las distintas tareas. Respecto al desarrollo de la acción formativa, Ana García Valcárcel (2001:12-31) expone que las funciones docentes en la enseñanza superior se pueden subdividir en tres fases:

1. *Planificación* de la enseñanza: fase preactiva (véase cap. 4).
2. *Metodología didáctica:* fase interactiva (véase cap. 5).
3. *Evaluación* del proceso de enseñanza: fase postactiva (véase cap. 6).

Más allá de las taxonomías, el rol fundamental del docente, la función más importante que debe realizar, es ser *acompañante del aprendizaje.* Nuestra experiencia nos dice que el acompañamiento del estudiante en EVEA es fundamental en la acción docente, y en los textos que hablan de la integración de las TIC en los procesos de formación es uno de los roles que más se mencionan. De forma más o menos explícita se habla del docente como un *facilitador/acompañante/guía del aprendizaje.* Y este acompañamiento del estudiante debe formar parte del perfil del docente en línea del siglo XXI (Gisbert, 1999:1):

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

- Trabajo interdisciplinario y en colaboración.
- TIC como herramienta de trabajo.
- Las redes como canal de comunicación.
- Las redes como espacio de formación y de colaboración.

¿Qué se puede hacer como profesor para acompañar en un EVEA? Eso es lo que veremos en el último apartado de este capítulo. Antes sepamos qué nos van a pedir nuestros estudiantes.

## Conociéndonos como docentes en un entorno virtual

¿Qué nos van a pedir los estudiantes? o ¿Qué esperan los estudiantes de nosotros? ¿Seremos buenos docentes en un entorno virtual? ¿Cómo será la docencia? Son formulaciones de preguntas que esconden una misma premisa, *las expectativas*. ¿Qué espero que suceda en un entorno virtual? Siempre que empezamos una formación queremos conocer al otro, en los estudiantes es conocer al docente, y en nuestro caso al estudiante. Las expectativas nos ayudan a fijar el aprendizaje y a situarnos frente a la novedad, y mucho más si esta novedad es el aprendizaje en un entorno virtual. Ya que en el capítulo 2 hemos visto cómo son y cómo debieran ser nuestros estudiantes en EVEA, creemos necesario, para poder responder a sus expectativas, que nos conozcamos un poco a nosotros mismos.

En este punto vamos a establecer dos estrategias para saber cómo nos posicionamos respecto a nuestro nuevo rol docente en EVEA: la Rueda de la docencia y el Alfabeto del docente en EVEA.

### La Rueda de la docencia

Los estudiantes siempre tienen ganas de conocer cómo somos los docentes, nuestro nivel de rigidez o flexibilidad, de dominio de la materia, nuestra manera de evaluar, nuestra manera de enseñar, nuestra manera de organizar el aprendizaje, nuestra manera de ser «profesor» o «profesora».

Una buena estrategia docente es saber cómo nos posicionamos respecto a nuestro rol docente. Emplearemos un ejercicio sencillo y visual denominado la Rueda de la docencia, para constatar gráficamente a qué le damos más prioridad y qué es para nosotros lo más importante cuando ejercemos nuestro rol docente.

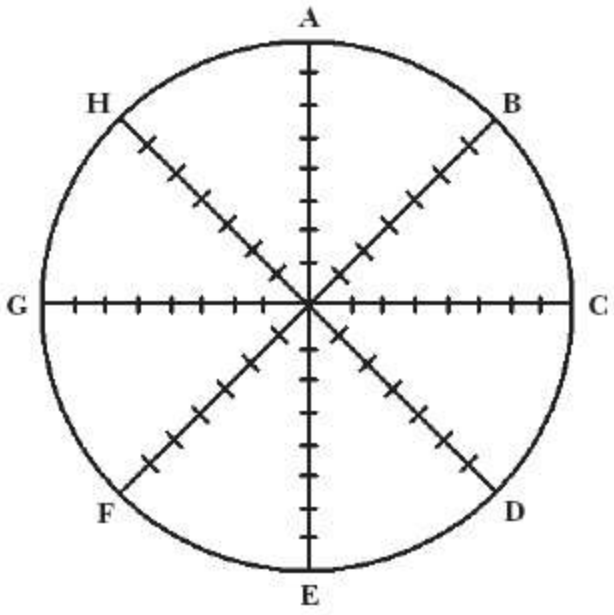
Proponemos al lector que realice este fácil ejercicio, de forma reflexiva y con la máxima sinceridad. Se trata de situar, en ocho escalas y desde el punto central o punto 1 del círculo hasta el máximo o punto 10, una valoración propia de cada uno de los aspectos siguientes al diseñar, realizar o evaluar la propia acción docente.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Éstas son las escalas, donde hay que señalar del 1 al 10 qué prioridad tiene para uno, en su acción docente, lo siguiente:

**A.** *Los estudiantes.*
**B.** *Los objetivos y las competencias de aprendizaje.*
**C.** *El contexto educativo.*
**D.** *La materia, los contenidos.*
**E.** *La evaluación.*
**F.** *El diseño, la planificación y el desarrollo.*
**G.** *La innovación.*
**H.** *La investigación.*

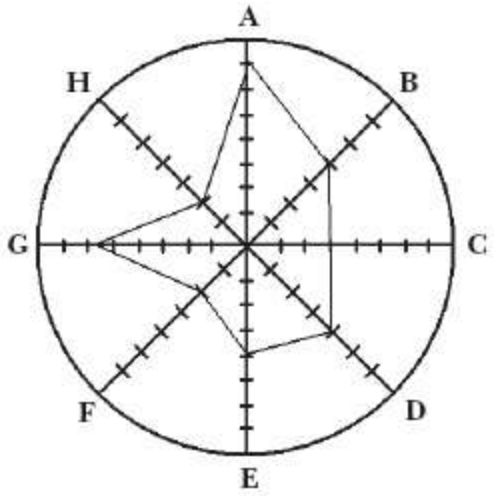
**Figura 3.1** Rueda de la docencia




Si después unimos los puntos que se hayan consignado en cada escala tenemos un dibujo que recuerda una telaraña. Ésta nos indica, de una manera muy visual, si como docentes nos decantamos leve o exageradamente hacia un aspecto determinado o hacia varios aspectos, y también si damos prioridad a lo que es realmente prioritario.

**Figura 3.2** Rueda de la docencia de un docente más centrado en sus estudiantes y la innovación docente

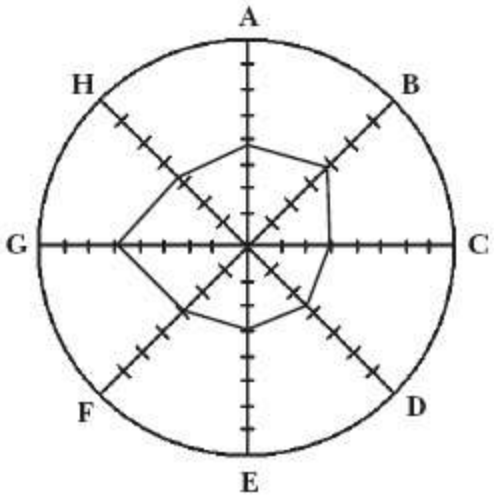
facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256




La figura 3.2 nos muestra a un docente muy preocupado por sus estudiantes, por innovar para encontrar estrategias para enseñar mejor, especialmente preocupado por que sus alumnos aprendan mejor. Tendría una puntuación muy alta en **A** y **G**, y sin embargo descuidaría el diseño y la investigación. Podríamos también obtener un gráfico opuesto que mostrara una dedicación docente centrada en la investigación y que olvidara al estudiante. Realmente pueden resultar tantos gráficos como docentes, pero lo importante es que nuestro gráfico nos permita ver y reflexionar sobre qué es lo prioritario en nuestra docencia, o qué debería serlo.

En la figura 3.3. podemos ver la dedicación de un docente que intenta equilibrar todas las prioridades y trabaja en una línea bastante homogénea todos los elementos: estudiante, contenidos, objetivos, etc.

**Figura 3.3** Docente con una dedicación homogénea




Como se puede observar es un ejercicio simple y clarificador que nos permite

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

expresar de forma gráfica una reflexión personal y saber a qué le estamos dando más prioridad y qué estamos omitiendo.

La *Rueda de la docencia* puede ayudarnos, cuando diseñemos y desarrollemos nuestra acción docente, a saber desde dónde lo hacemos, y apreciar con mayor objetividad si somos coherentes entre lo que hacemos y lo que en verdad quisiéramos hacer.

## Alfabeto del docente en EVEA

Como docentes es muy importante ir conociendo a qué le damos prioridad en nuestra acción pedagógica, como acabamos de ver, pero también deberíamos saber qué nos van a pedir nuestros estudiantes. Aquí listamos, a modo de alfabeto, algunas de las competencias y actitudes personales y pedagógicas que nos van a pedir los estudiantes (véase también capítulo 2).

**A - Atento.**
**Amable.**
**Asertivo.**

**B - Bondadoso** en palabras y en hechos.

**C - Claro** en las exposiciones y en las demandas.
**Calma:** hay que darse tiempo y oportunidades a uno mismo y también a los estudiantes.
**Cercano:** que el docente se muestre, y sea, cercano es muy deseable en un EVEA.
**Coherencia** entre lo que decimos y hacemos.

**D - Desafiar** al intelecto.
**Disponibilidad.**
**Democrático:** disposición para aceptar que en ocasiones convendrá más para la marcha de la formación aplicar la preferencia de la mayoría.

**E - Entusiasmo.**
**Escucha.**
**Empatía.**

**F - Feedback** al estudiante.

**G - Ganas** de enseñar a aprender.

**H - Honestidad.**
**Humor.**

**I - Interés.**
**Intuición:** leer entre líneas: ¿está el estudiante cansado o desanimado? ¿Por qué el grupo-clase está funcionando a medio gas ahora?

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

**Innovación pedagógica y curricular.**

**J -** «**Jugar** aprendiendo», estimular con la función lúdica del aprendizaje.

**L -** Utilización del **lenguaje** adecuado.

**M - Metódico:** que sea ordenado en sus exposiciones y en sus demandas.

**O - Oportuno** en sus peticiones, en sus acciones y en sus respuestas.

**P - Paciente.**

Que sepa hacer **preguntas**.

**R - Respetuoso.**

Que cuide las **relaciones educativas y personales**

**Riguroso.**

**S - Serenidad:** no hay que saltar instantáneamente ante cualquier crítica o desacuerdo, debemos dialogar civilizadamente y fomentar el diálogo.

**T - Tranquilidad.**

**Transferibilidad** del conocimiento.

**U - Utilidad** y aplicabilidad.

**V - Voluntad** de enseñar a aprender.

Si tenemos presente cómo nos vemos a nosotros mismos y cómo nos esperan ver nuestros estudiantes estamos en disposición de avanzar un paso más y adentrarnos en nuestro rol docente, convencidos que del error se puede aprender, y se aprende, por lo que vamos a aprender de las contrariedades que podamos tener ejerciendo nuestro rol docente en un EVEA.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

## El reloj de la contrariedad convertido en posibilidad. Las 12 peores situaciones como docente en un entorno virtual

No intentaremos recoger aquí todas las situaciones por las que un docente en EVEA puede pasar, sino más bien mostrar un compendio de situaciones comunes en estos entornos. Para ello sugerimos al lector una actividad que pensamos resulta muy conveniente: *Al contrario*.

Se trata de una propuesta pedagógica de Edward De Bono (1994) que llevamos desarrollando de manera sistemática en nuestra formación universitaria hace ya casi una década. Resulta sorprendente para los estudiantes cuando se les plantea como actividad de aprendizaje, pero ellos valoran altamente los resultados. Es una de aquellas actividades de aprendizaje de apariencia sencilla, pero de profunda realización a su vez si se hace pensar en todo el proceso que implica esta estrategia didáctica.

En este caso pedimos al lector que confeccione un listado con las 12 situaciones peores que haya tenido o crea que tendrá como docente en un entorno virtual, pensando en todas las acciones que dificultan el aprendizaje en la virtualidad. A continuación debe

seleccionar las tres situaciones que considere más adversas. Una vez seleccionadas las tres peores situaciones, debe darles la vuelta, es decir, convertir las adversidades en oportunidades.

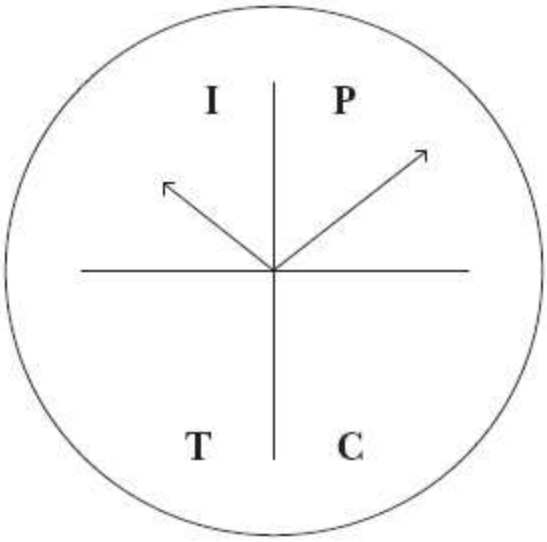
Algunas preguntas que se pueden responder son: ¿Por qué he escogido estas situaciones? ¿Por qué las vivo como adversas? ¿Serían igualmente adversas si yo fuera un estudiante? ¿Cómo seleccionar las tres peores? ¿En un aula presencial pasaría igual? ¿Qué solución les daría entonces?

Nos permitimos tomar la licencia de utilizar aquí una metáfora que nos ayuda a establecer tres niveles en la categorización: *el reloj de la contrariedad.*

Doce situaciones adversas como las doce horas del reloj, con dos agujas que son el docente (D) y el estudiante (E). Los cuartos de las horas serían estos cuatro grandes bloques:

- Pedagógico (P)
- Comunicativo (C)
- Tecnológico (T)
- Institucional o contextual (I)

**Figura 3.4** El reloj de la contrariedad




Con el reloj de la contrariedad tratamos de tener una visión global, ya que la realidad es mucho más compleja que abordar cada elemento por separado.

**Tabla 3.3** Al contrario. ¿Lo peor que me podría pasar en una acción docente en EVEA?

| | |
|---|---|
| | Me limito únicamente a evaluar.<br>No contesto a las demandas de los estudiantes. |

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

| | |
|---|---|
| DOCENTE (D) | Carezco de la alfabetización digital suficiente, no domino las TIC lo bastante.<br>No conozco a mis estudiantes.<br>Establezco un desencuentro entre mí mismo y los estudiantes.<br>Dejadez en mi acción formativa.<br>Produzco un *feedback* tardío o poco eficaz. |
| ESTUDIANTES (E) | No están capacitados en TIC.<br>Se van incorporando al curso en momentos diferentes.<br>No logro su participación.<br>No consigo motivarlos.<br>Desconocen la construcción colectiva del conocimiento.<br>Diversidad de necesidades.<br>Sólo hacen lo mínimo, no les interesa tanto aprender como superar el curso. Ley del mínimo esfuerzo.<br>Se sienten abandonados, solos.<br>Exceso de trabajo que lleva al abandono.<br>Excesiva rigidez docente que los ahoga.<br>No saben autogestionarse el tiempo. |
| OBJETIVOS (P) | Se desconocen los objetivos.<br>No se cotejan las expectativas.<br>No se consiguen.<br>No se corresponden con los resultados esperados.<br>No están relacionados con la evaluación. |
| CONTENIDOS (P) | Saturación de información.<br>Errores graves en los contenidos.<br>Contenidos de ediciones anteriores sin actualizar.<br>Material didáctico inadecuado. |
| COMUNICACIÓN (C) | Lenta.<br>Casi ausente.<br>No genera participación ni debate.<br>No aporta criterios para mejorar las actividades de aprendizaje. |
| ACTIVIDADES (P) | Sin relación con los contenidos.<br>Desmotivadoras: no significativas, demasiado fáciles o demasiado difíciles.<br>Diseño poco flexible.<br>Cambios inesperados en la metodología.<br>Hacer por hacer en vez de aprender haciendo. |
| EVALUACIÓN (P) | Sin relación con los objetivos.<br>Sin relación con las actividades.<br>Sin relación con el contenido.<br>No emplear la información que aporta la evaluación como mecanismo para aprender. |
| TIEMPO (P) | Planificación ausente: temporalización nula.<br>Planificación mal establecida.<br>Diseño poco flexible: plazos excesivamente estrictos.<br>Sin coordinación horaria con otras partes del territorio o del mundo. |
| TECNOLOGÍA (T) | Usar por usar, abuso de la tecnología.<br>Tecnología como fin y no como medio.<br>Gran variedad de alfabetización digital entre los estudiantes. |
| CONECTIVIDAD (T) | Fallos.<br>Sin acceso al aula virtual. |
| | Falta de coordinación entre los formadores.<br>Nivel insuficiente o nulo de coordinación multidisciplinar: docentes, técnicos, |

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

| | |
|---|---|
| | secretaría, etc. |
| ORGANIZACIÓN (I) | Planificación errónea respecto a los objetivos pedagógicos, p. ej., diseñar cursos cortos con mucho temario.<br>Asignar demasiados estudiantes en un aula, con lo que el seguimiento personalizado podrá plantear problemas al docente.<br>Grupos extremadamente heterogéneos. |
| INSTITUCIÓN Y CONTEXTO (I) | No hay voluntad de incorporación de la formación virtual.<br>No se invierte suficiente dinero o no se aportan recursos suficientes.<br>No existe apoyo a la labor docente.<br>No existe una política pedagógica acorde. |

El listado de la tabla 3.3 no es exhaustivo, es tan sólo una muestra de apreciaciones hechas por estudiantes de Ciencias de la Educación en una modalidad virtual y por la reflexión sobre nuestra propia práctica docente.

Proponemos que el lector escoja las tres peores situaciones y les dé la vuelta. Nosotros, para continuar con el ejemplo, escogeremos tres, de tres categorías diferentes:

1. Que los estudiantes se sientan solos.
2. Que no conociéramos a los estudiantes.
3. Hay dificultad de acceso al aula.

## Que los estudiantes se sientan solos. Que los estudiantes se sientan acompañados

El acompañamiento de nuestros estudiantes proviene en primer lugar de la convicción de que nuestra acción docente no tiene sentido únicamente en los contenidos de la asignatura, sino que debe abarcar más allá de *explicar* contenidos docentes para *implicar* a los estudiantes en su propio aprendizaje.

Debemos dar importancia a la mirada del estudiante, a lo que dice, lo que manifiesta, lo que silencia. No podemos seguir basando nuestra acción docente en que el docente transmita y el estudiante reciba y digiera, a tenor de los retos que la educación superior tiene ante sí en relación con el énfasis en el proceso de aprendizaje, con el aprendizaje en colaboración y con las competencias del estudiante.

El acompañamiento consiste en ser sensibles a los intereses de los estudiantes, a atender sus dudas y a guiarlos hacia la resolución de los problemas o los interrogantes. Tiene mucho de aprendizaje dialógico, de diálogo igualitario sustentado en la razón y en la argumentación sólida. Diálogo entre estudiantes entre sí, y entre docente y estudiantes, que enriquecerá el discurso pedagógico, propiciará aprender en colaboración *(aprender contigo y aprender de tí)* donde los miembros de la comunidad de aprendizaje que es el aula contribuirán en beneficio de todos: intercambio de ideas, de opiniones, de reflexiones, consultas en fuentes documentales impresas y en Internet, búsqueda de experiencias, contraste con el profesor, contraste con otros expertos o nuevas propuestas.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Recordemos la transversalidad, inherente a una educación basada en el aprendizaje y en las competencias, que permita que los contenidos, los procesos y las actitudes se puedan transferir y aplicar en asignaturas y contextos académicos diferentes. Esto se relaciona con la flexibilidad y versatilidad que el mundo profesional demanda de los titulados universitarios. Se trata también de unir los contenidos de las asignaturas al resto del curriculum de manera que los tres saberes (Saber, Saber hacer, Saber ser) sean un bagaje que se aplique después en la dimensión profesional y social del universitario. Es hacer que el estudiante tenga una visión holística de lo que está aprendiendo y de lo que se habla, se explica y se resuelve en el aula.

El acompañamiento implica también emplear el método interrogativo, preguntar para implicar y para que los estudiantes vayan construyendo su camino a las respuestas y al conocimiento. Hemos comprobado que la pedagogía de la pregunta funciona muy bien en los EVEA, y además recupera el sentido más elemental de lo que significa educar. Si queremos que los estudiantes aprendan con las respuestas, rescatemos las preguntas originales, planteemos preguntas que interesen, desafiantes incluso, preguntas que motiven, que lleven al debate y a la búsqueda de respuestas. De todo ello surgirán un intercambio comunicativo y un aprendizaje enriquecedores. Y para ello daremos tiempo a que las preguntas calen, y a que puedan ir surgiendo las respuestas.

El acompañamiento tiene una vertiente en la dinamización de los espacios del aula virtual: estar presente y accesible en el aula, establecer espacios para grupos pequeños, sean de estudio, de debate, o de ayuda colectiva; espacios para el conocimiento compartido, para investigar, para difundir el conocimiento, para aprender. Espacios para no encontrarse solo o sola, para ser solidario, para escuchar, para desahogarse, para contagiar o contagiarse de la fuerza de otros y compartir la «música» de la humanidad.

Todo lo anterior, diseñado y aplicado según la situación particular de cada docente, será muy útil para poder acercarnos a la atención individual y a que el estudiante de un EVEA se sienta acompañado. Éstos y otros principios de la pedagogía del acompañamiento se recogen con mayor amplitud en Alonso y otros (2004).

## Que no conociéramos a los estudiantes. Conocer a los estudiantes

Hay muchas maneras de establecer un primer paso para conocer a nuestros estudiantes: establecer una primera acción en el foro del aula donde nos expliquen quiénes son y qué esperan del curso. Otra manera sería por medio de un correo electrónico personalizado para poder establecer un lazo más personal entre el docente y el estudiante. Y añadir a esto el crear un sentimiento de comunidad de aprendizaje en el aula. Una tercera es la posibilidad de presentación del estudiante en el EVEA. Hay muchas plataformas para EVEA en las que se puede leer una presentación del estudiante e incluso un curriculum breve de los estudiantes. Una buena coordinación con secretaría es esencial. Puede pedirse como punto previo antes de iniciar un curso.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

### Hay dificultad de acceso al aula, y es la fecha programada para la entrega de una actividad

Esta situación no es inusual, por lo que se debería trabajar desde la premisa de buscar alternativas. La creatividad nos puede ayudar, por ejemplo, los estudiantes nos pueden enviar la actividad a otra dirección o destino. Siendo flexible ante las adversidades se puede pensar en ampliar la fecha de entrega, siempre que se atienda el principio de la equidad. Otra posibilidad es establecer un protocolo para asegurarse qué entregas sí han podido realizarse y las que no, o por qué canal.

Como hemos propuesto antes, invitamos al lector a que haga su propia lista, que escoja las tres situaciones que considere peores y dé la vuelta a la situación. O que dé la vuelta a todas y cada una de las situaciones planteadas aquí. Es un ejercicio muy útil que recomendamos se haga con otro compañero o compañera docente con más experiencia en EVEA.

## La motivación y la acción tutorial como base de la docencia. Escenarios y propuestas para acompañar

A lo largo del capítulo hemos tratado sobre el rol del docente en un EVEA como un acompañante. Saber motivar a los estudiantes y la acción tutorial son la base de este diseño de docencia. Enseñar y aprender desde este paradigma implica especialmente que el docente se convierta en un tutor, en el sentido etimológico de la palabra: como el tutor que ayuda a crecer a las plantas y a los árboles, los docentes se convierten aquí en tutores en el sentido de ser guías en el crecimiento académico, profesional y personal de los estudiantes durante el itinerario formativo por la universidad.

Hay modelos formativos donde el acompañamiento está diferenciado: el papel del *tutor*, que guiará más el proceso académico y de consulta curricular del estudiante, y el rol del *profesor*, que aborda los temas propiamente de contenido curricular.

Puede ocurrir también que el tutor esté adscrito a asignaturas de seminario, de carácter práctico y donde la importancia curricular recae en aspectos más procedimentales y actitudinales.

Desde nuestra perspectiva, el docente ejerce un rol que trasciende el contenido curricular si en verdad quiere facilitar el aprendizaje y quiere acompañar al estudiante. Así nos lo recuerda Maxime Greene (2005: 30) «en muchos aspectos, enseñar y aprender significa avanzar atravesando barreras de diversos tipos (de expectativas, de aburrimiento, de predefinición). Enseñar, al menos en una determinada dimensión, es proporcionar a las personas los trucos y el conocimiento y experiencia que necesitan para enseñarse a sí mismas».

Nuestro papel fundamental, pues, se centra en esa capacidad de despertar el deseo de aprender. Y eso pasa fundamentalmente por que los estudiantes reciban, perciban nuestro

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

deseo de acompañarlos en su proceso de aprendizaje, sentir que estamos cerca.

Veamos diferentes escenarios y propuestas para acompañar desde la motivación y la tutorización.

La motivación que deseamos ejercer en nuestros estudiantes consiste en originar en ellos esas ganas de aprender, de ser ellos los protagonistas de su formación. Podemos diseñar estrategias y acciones de motivación, llevándolas a cabo desde muchas perspectivas, lo importante es saber cómo motivamos nosotros, pero muy especialmente entender que hay estudiantes a los que les motiva justamente lo contrario que a su compañero, o estudiantes que responden sobre todo a la motivación externa, o los que se automotivan y en ocasiones no pueden aceptar que otros les motiven por ellos. Hay estudiantes que se motivan proyectando en el futuro y así proyectan su motivación en el mañana y descuidan disfrutar lo que están aprendiendo en el momento presente: «estudio porque quiero ser arquitecto». Y también hay estudiantes que lo que les motiva es aprender ahora tal capítulo, tal tema, tal actividad, su motivación está aquí y no dentro de unos años. Encuentran la satisfacción del aprender en el día a día: disfrutan mientras están estudiando.

Veamos diferentes enfoques de motivación y reflexionemos sobre cómo favorecemos nosotros la motivación:

**Tabla 3.4** Enfoques de motivación

| **MOTIVACIÓN EXTRÍNSECA** | **MOTIVACIÓN INTRÍNSECA** |
|---|---|
| ¿Los motivaremos con argumentos desde fuera? Por ejemplo: Si realizáis esta actividad tendréis buena nota. ¿Les garantizamos premios? | ¿Los ayudamos a que ellos se motiven? Por ejemplo: ¿Por qué están estudiando lo que están estudiando? ¿Qué esperan aprender? ¿Tienen interés por la materia? ¿Saben por qué quieren estudiar? ¿Conocen los motivos? |
| **MOTIVACIÓN BASADA EN EL MIEDO A PERDER LO QUE ESTÁN HACIENDO** | **MOTIVACIÓN BASADA EN EL DESEO DE CONSEGUIRLO, EN LA ILUSIÓN** |
| ¿Motivamos a partir de argumentos de miedo? Por ejemplo: Si no participas en el debate vas a suspender. | ¿Motivamos a partir de provocar en los estudiantes el deseo de participar? Por ejemplo: Me encantaría que participaras en el debate, piensa que poder contar con tu voz nos va a enriquecer a todos. |
| **MOTIVACIÓN BASADA EN EL AHORA** | **MOTIVACIÓN BASADA EN EL FUTURO** |
| ¿Motivamos a partir de la actividad concreta que estamos realizando en este momento? Por ejemplo: Este capítulo es muy conveniente para entender la composición de lo que estamos estudiando en este módulo. | ¿Motivamos con argumentos de futuro? Por ejemplo: Las prácticas de esta asignatura te servirán para vigilar el desarrollo de una obra como arquitecto. |
| **MOTIVACIÓN A PARTIR DE RUTINAS** | **MOTIVACIÓN A PARTIR DE LA INNOVACIÓN** |
| Hay estudiantes que necesitan saber los procesos y repetirlos para estar motivados. ¿Motivamos a partir de rutinas de aprendizaje o secuencias cerradas y estandarizadas de aprendizaje? Por ejemplo: Como ya sabéis en esta actividad debemos | Hay estudiantes que para motivarse necesitan experimentar cosas nuevas, retos nuevos. ¿Motivamos a partir de la innovación? Por ejemplo: Os propongo una actividad con un formato |

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

| | |
|---|---|
| realizar los mismos pasos que en las anteriores: a…, b…, c…, d… | de…. |

Así pues motivar desde la motivación extrínseca a partir de argumentos basados en rutinas no es el mismo escenario que una motivación basada principalmente en la automotivación y la innovación.

De aquí se desprenden dos objetivos como docentes: conocer cómo motivamos nosotros y muy especialmente conocer qué y desde dónde se motivan nuestros estudiantes.

## La acción tutorial

Acompañar en la docencia universitaria también requiere un ejercicio de tutorización o de andamiaje, acompañando al estudiante y sabiéndose retirar a tiempo sin traspasar nuestro rol ni confundir nuestras responsabilidades con las suyas.

Entendemos que la acción tutorial que debe realizar un docente en un EVEA se centra en tres ámbitos, ámbitos que corresponden a 3 de los 4 pilares de la educación.

**Tabla 3.5** Ámbitos del acompañamiento

| SABER | SABER HACER | SABER SER |
|---|---|---|
| Facilitar los contenidos curriculares.<br>Conocer métodos de aprendizaje: aprender a aprender. | Gestión social del aula.<br>Gestión del conocimiento.<br>Gestión del tiempo.<br>Gestión de las tareas. | Motivación: Despertar el deseo de aprender.<br>Acompañamiento: mostrarse cercano y hacerse cercano. |

Facilitaremos a los estudiantes los contenidos curriculares como veremos en los capítulos 4 y 5. Y guiaremos el proceso de aprendizaje como también tendremos oportunidad de conocer en el capítulo 5. Pero la función tutorial no se queda aquí sino que debe guiar también todo el proceso del saber hacer del estudiante en un EVEA, aportando estrategias y herramientas para gestionar el tiempo, las tareas, el conocimiento, así como el intercambio social en el aula: fomentando una comunidad de aprendizaje, ayudando a planificar actividades, roles, o reconduciendo situaciones. Por último, la función tutorial debe guiar y facilitar aspectos actitudinales. El docente en su acción tutorial debe acompañar a los estudiantes para que se sientan próximos, que no abandonen el deseo de aprender y también para conectar la asignatura o titulación con el mundo profesional.

Ése es el gran reto de la universidad del siglo XXI, una universidad que por primera vez en la historia sea acorde con las escuelas del futuro, escuelas más cercanas al deseo de aprender que a la obligación de aprender, tal y como nos recuerda Colom (2002:221) «escuela del placer, del deseo y de la pasión; una escuela donde el placer se convierta en

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

ámbito, donde el deseo sea satisfecho y donde la pasión oriente el conocimiento».

Pasión, deseo, y placer que debe empezar en nosotros mismos como docentes para poder acompañar, facilitar, guiar y tutorizar a nuestros estudiantes. ¿Tal vez sea esa la razón por la que las reformas educativas no sean resolutivas? Si no hay docentes apasionados que tengan deseo de enseñar y aprender, difícilmente podrán acompañar a los estudiantes en su deseo de aprender ni despertar ese deseo de aprender por sí mismos.

## Los profesores dicen... los estudiantes dicen...

**Arcadi Aparicio Pérez**
Estudiante de segundo curso de Educación Social en las Escuelas Universitarias de Trabajo Social y Educación Social Pere Tarrés de la Universidad Ramón LLull de Barcelona. Trabaja en el servicio asistencial de psiquiatría del Hospital de la Santa Creu i Sant Pau (Barcelona) como auxiliar de clínica y de psiquiatría.

*Un buen docente en línea debe ser, en primer lugar, «cercano y presente». Es decir, debe estar siempre al lado del estudiante, mostrándose en todo momento de una manera fácilmente accesible.*

*En segundo término, debe ser «sugeridor» e «imaginativo», ofreciendo, admitiendo y abriendo nuevos caminos de búsqueda en el trabajo científico.*

*En tercer lugar, debe ser «democrático», aceptando las vías y propuestas de los discentes.*

*Además, el docente en línea debe ser «crítico y constructivo», de manera que ayude y potencie en el estudiante la investigación científica metódica y potencie en él la capacidad de selección de la información, de acuerdo con los objetivos planteados en la búsqueda y la construcción de conocimiento.*

*Por fin, entre otras maneras de ser del docente en línea, ha de mostrarse «animador», sosteniendo y apoyando todo el proceso de búsqueda científica; desde una actitud no directiva, pero sí firme; desde esa alegría que da la búsqueda y el hallazgo del saber.*

*Pediría a los docentes:*

- *Rigurosidad: en aras de transmitir la exactitud en la búsqueda.*
- *Coherencia: entre lo que explican y lo que llevan a la práctica, entre lo que ofrecen y lo que demandan a/de los discentes.*
- *Flexibilidad: para que los caminos permanezcan siempre abiertos y no se conviertan en sendero único.*
- *Disponibilidad: ofreciendo en todo momento su presencia, su tiempo y su apoyo,*

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

*para que el estudiante se encuentre seguro en el medio y se entregue a su vez.*

*En mi opinión, el docente ha de tener una serie de aptitudes básicas, que resumiría en las siguientes:*

- *Deseo y capacidad de formación continua en su campo de experiencia y en aquellas otras materias con él relacionadas.*
- *Capacidad y puesta en práctica de la autocrítica, que posibilite la corrección de los propios errores y le abra a las posturas diferentes a la suya.*
- *Sentido del humor, que ilumina, dinamiza y convierte en positivas todas las opciones.*
- *Tendencia integradora, que transmuta las diferencias en riqueza esencial del proceso educativo.*

**Anna Escofet**
Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesora del departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona. Investigadora en el Instituto de Ciencias de la Educación de la misma universidad.

**¿Cuáles son para ti las principales diferencias que hay entre ejercer de profesor en un aula universitaria presencial y un aula virtual?**

*Desde un punto de vista práctico, la principal diferencia es, precisamente, el entorno. Como docente virtual es necesario realizar una planificación cuidadosa y en detalle de todo el proceso de enseñanza/aprendizaje, pensar en los contenidos, planificar la dinámica de seguimiento, establecer y mantener canales de comunicación fluidos, promover un papel activo de los alumnos,... Todo ello debe realizarse teniendo muy presente la virtualidad, ya que conlleva un cambio en profundidad del proceso de enseñanza/aprendizaje al que estamos habituados con la presencialidad.*

**¿Qué competencias o características valoras más en un docente para que sea un buen acompañante del aprendizaje en la formación en línea?**

*Creo que un docente on-line, al igual que el docente presencial, debe combinar el saber temático con el saber hacer pedagógico. Eso no significa que se pueda reproducir el modelo presencial, sino que el docente en línea debe combinar ambos aspectos, de manera conjunta con una labor de tutorización y mediación.*

**¿Qué consejo le darías a un profesor universitario que fuera a ejercer por primera vez de docente en un entorno en línea?**

*Que no tuviera miedo al cambio y que aprovechara las potencialidades del entorno*

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

*para replantear el proceso de enseñanza/aprendizaje. El entorno en línea permite pasar de la idea del profesor como transmisor de información al concepto del grupo como constructor de conocimiento. Y ahí es donde radica la fuerza de las TIC y nuestra labor es aprovechar al máximo esas potencialidades.*

**¿En qué ámbitos de la formación en línea puede un docente aplicar lo que ya hacía presencialmente y en qué ámbitos no le servirá?**

*En el área en que yo trabajo (ciencias sociales) en cualquiera. En cualquier caso, considero que el tema central no es en qué ámbitos, sino cuáles son las herramientas y aplicaciones más adecuadas para ser usadas en función de nuestros objetivos docentes, los contenidos y, evidentemente, los destinatarios del proceso de enseñanza/aprendizaje. Es necesario evitar un espejismo tecnológico y pensar que todo puede mejorar sólo por usar tecnología en el aula. Hay que hacerse un planteamiento realista y adecuado pedagógicamente.*

**¿Hasta qué punto debe dominar la tecnología un docente en línea?**

*En un primer momento, el docente debía tener un claro perfil tecnológico, ya que era necesario ir resolviendo problemas asociados a las herramientas y/o lenguajes.*

*Ahora, las plataformas han simplificado su interfaz y las universidades cuentan con sistemas de apoyo a la docencia on-line, lo cual facilita la labor docente.*

*En cualquier caso, considero que un profesor que utilice las TIC con finalidades docentes debe tener sensibilidad tecnológica y debe poder «enfrentarse» a las mismas tecnologías que utiliza en su labor docente.*

**Laura Borràs**
Licenciada en Filología Catalana y doctora en Filología Románica por la Universidad de Barcelona. Profesora de los Estudios de Humanidades de la Universitat Oberta de Catalunya, y coordinadora de las áreas de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada y Literatura medieval. Directora del grupo internacional de investigación HERMENEIA, que estudia las relaciones existentes entre los estudios literarios y las tecnologías digitales.

**¿Cuáles son para ti las principales diferencias que hay entre ejercer de profesor en un aula universitaria presencial y un aula virtual?**

*Una de las principales diferencias estriba en la masificación de las aulas presenciales y la holgura de la ratio estudiantes/profesor que permite un contacto mucho más directo y personalizado en las aulas virtuales (en este sentido basta decir que en la Universidad de Barcelona tengo más de 100 alumnos matriculados de la misma asignatura que en la UOC imparto para no más de 25, lo cual significa, de entrada, una diferencia fundamental).*

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

*Por otro lado, para ejercer de profesor en un aula virtual hay que deshacerse de algunos hábitos adquiridos en la docencia presencial y que no son pertinentes en este nuevo contexto. Me refiero, por ejemplo, a las dinámicas propias de una lección magistral en la que es el profesor quien tiene el control del discurso –del saber- y lo «comparte» (si se me permite decirlo de este modo) con los estudiantes que tiene ante sí. Impartir docencia en la virtualidad supone desarrollar un conjunto de técnicas de participación en el aula que permitan que fluya un diálogo entre todos los implicados en el acto docente, esto es, tanto el profesor como los estudiantes. El profesor a distancia, en general, pero especialmente porque las herramientas que tiene a su alcance se lo facilitan, tiene que esforzarse por romper las barreras del espacio y del tiempo para combatir la distancia inherente en la virtualidad y fomentar el concepto de presencia. Por ello debe convertirse en una voz cercana que, con suma asiduidad, por no decir casi a diario, se deje sentir en el aula y estimule la participación y el diálogo. Desde este punto de vista el ejercicio de la docencia en un aula virtual es mucho más semejante al espíritu de las universidades medievales, donde el aprendizaje se producía a partir de la discusión (en el sentido original del término, por supuesto), el diálogo, la confrontación de ideas. En definitiva, sometiendo los propios razonamientos al juicio de otros y siendo capaz de reformular, modificar o rectificar las posiciones iniciales, aprendiendo por tanto del camino recorrido. En una palabra, llevando a cabo una docencia interactiva.*

**¿Qué competencias o características valoras más en un docente para que sea un buen acompañante del aprendizaje en la formación en línea?**

*Es fundamental tener un carácter abierto y dialogante y aunque pueda parecer una obviedad, considero que es indispensable sentir un cierto grado de pasión, convencimiento e ilusión por el trabajo que se lleva a cabo, aunque este requisito me parece tan indispensable en un contexto presencial como virtual, aunque el aparente camuflaje de la distancia pueda permitir en ocasiones una cierta impostura que es más difícil que aflore en un contexto presencial. En cualquier caso, difícilmente se podrá entusiasmar a alguien si uno previamente no está mínimamente motivado, sobre todo, si no se cree en la labor que está desarrollando. Además, para construir el conocimiento de una manera auténticamente coral y dialógica, con verdadero intercambio, esto es mutuo y recíproco, resulta indispensable convertirse en acompañante, en «paidagogus» (la persona que acompañaba físicamente a los estudiantes desde sus hogares hasta el colegio).*

**¿Qué consejo le darías a un profesor universitario que fuera a ejercer por primera vez como docente en un entorno en línea?**

*En los procesos de selección que llevo a cabo para incorporar profesores en línea al área de literatura de mi universidad en lo primero que me fijo es en la motivación que*

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

*les lleva a este sendero de la docencia que permiten las tecnologías digitales. Es fundamental que quien se va a hacer cargo de un grupo de estudiantes en línea sea alguien despierto, con ideas, con capacidad de reacción y, por supuesto, con interés y no alguien que lleva a cabo su trabajo en este entorno porque no puede hacerlo en otro lugar. No necesariamente un buen docente presencial es un buen docente virtual y a la inversa, claro está.*

*De todos modos, los modelos de que disponemos provienen de la presencialidad: actuamos de profesores presenciales del mismo modo como hemos visto actuar a los buenos profesores que hemos tenido en este entorno. En la virtualidad, sin embargo, no disponemos de modelos, hay que ir abriéndose camino e indagando posibilidades en las que desarrollar nuestra profesión en estos nuevos cauces y desde sus propias reglas. Por ello es necesario alejar de un entorno virtual a personas que no crean en las posibilidades del mismo porque, de otro modo, les estamos haciendo un flaco favor a los estudiantes, que son a quienes un profesor se debe y que pueden sentirse más fácilmente desalentados si no disponen de un buen profesor virtual.*

*Por lo tanto, lo primero que digo a los consultores a los que formo para incorporarse a mi equipo docente en la UOC es que traten de librarse de prejuicios como que Internet es un medio frío y que, por lo tanto, trabajar a distancia mediante un campus virtual es algo despersonalizado y distante. Es necesario librarse de muchos prejuicios, acercarse a un entorno virtual con una mirada lo bastante neutra y limpia como para no enturbiar el espacio a priori. Luego les recomiendo que hagan un esfuerzo para sentirse cómodos en este nuevo espacio donde van a llevar a cabo su praxis docente. Y para ello les pido mucha entrega, mucha dedicación, mucha militancia, pero al mismo tiempo les garantizo que van a desarrollar una labor que acostumbra a generar una cierta adicción en la medida que uno queda vampirizado por el poder de la red y cuando consigue establecer un diálogo en el aula virtual.*

*Quisiera remarcar aquí porque me parece importante, que hablo de diálogo y no una suma de monólogos, que es algo que acostumbra a suceder cuando las intervenciones en el espacio de debate son obligatorias y los estudiantes perciben que casi hay que hablar por hablar.*

**¿En qué ámbitos de la formación en línea puede un docente aplicar lo que ya hacía presencialmente y en qué ámbitos no le servirá?**

*A partir de mi propia práctica, he constatado que esta mutación epistemológica comporta, a su vez, una nueva modalidad de comunicación y recepción de los conocimientos, que ya no se presentan como el registro de «verdades» establecidas, sino que permiten apuntar hacia una construcción colectiva del conocimiento basada en el intercambio, algo que en la masificada universidad presencial es una tarea difícil de conseguir.*

*Pero en todo momento hay que tener en cuenta que nuestro estudiante de hoy en día es, en potencia, un individuo «infoxicado» (para usar el neologismo de Alfons*

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

*Cornella que combina información con intoxicación en la gestión y digestión del alud informativo de nuestros días), que tiene a su disposición, a tan sólo un clic de distancia y desde cualquier lugar con conexión, cantidades ingentes de información. Este estudiante se sentirá estafado si cuando acude al aula, la información que el profesor le transmite es un cúmulo de referencias que puede encontrar más y mejor organizadas en cualquier base de datos y páginas de recursos de Internet, por no hablar ya de los hipertextos educativos que se pueden proporcionar ad hoc para cada asignatura.*

*Así pues, lo que siempre hay que esperar del profesor es que haga de «guía», que proporcione instrumentos intelectuales para ser capaz de pensar con criterio y ello puede y debe hacerse tanto en uno como en otro entorno. Lo único que variará serán los medios, pero esta premisa es fundamental y básica, el mínimo común denominador para cualquier profesor. Es necesario considerar con seriedad que el acto de enseñar en línea a partir de materiales académicos en formato digital y con la ayuda de entornos virtuales de aprendizaje supone, en cierta manera, desprenderse de algunos hábitos adquiridos e implica transformar las técnicas comunicativas del discurso del saber.*

**¿Hasta qué punto debe dominar la tecnología un docente en línea?**

*Después de siete años de utilización de las tecnologías de la información y la comunicación para la enseñanza de literatura on-line, creo sinceramente que el nivel de dominio de la tecnología que un docente necesita es relativo.*

*Lógicamente es necesario que comprenda, conozca y sea usuario habitual de las herramientas que sus estudiantes van a utilizar (fundamentalmente la estructura y funcionamiento del Campus virtual, los recursos del aula, los materiales en formato web, internet y, por supuesto, las utilidades básicas del PC como procesador de textos e imágenes). Sin embargo, aunque al principio pensaba que era necesario conocer el lenguaje de programación o, cuando menos, ser capaz de manejar programas de elaboración de páginas web como Front Page o Dreamweaver o cualquier otra herramienta de programación en HTML, con el paso del tiempo y el desarrollo de los equipos técnicos que colaboran con el docente en la realización de proyectos multimedia, pienso que es mucho más importante destinar nuestros esfuerzos a un trabajo de diseño y conceptualización en lugar de destinar un volumen de horas desproporcionado en relación con nuestros conocimientos y posibilidades para conseguir lo que un técnico soluciona sin mayor problema.*

*Así pues, aunque resulta de gran utilidad poder manejarse con soltura y en un momento dado poder confeccionar una web o un simple hipertexto donde vehicular una serie de contenidos que necesiten de este soporte; también he llegado a la conclusión de que nuestro dominio de la tecnología debe ser estructural, conceptual, comprendiendo cómo puede ayudarnos a desarrollar nuestra labor, cómo puede transformar nuestras habilidades, cómo permite abrir caminos que hasta ahora no*

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

*contemplábamos en nuestra tarea diaria como docentes, etc. Es decir, que es más importante saber qué podemos llegar a hacer con las herramientas y estar en disposición de pedirlo a los técnicos para que materialicen las ideas, antes de ser expertos en su uso pero no sacarles el máximo provecho orientándolas hacia el ámbito de conocimiento donde debamos actuar.*

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

# 4

# Diseño y planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje en un entorno virtual

*La pedagogía ha sido demasiadas veces una forma de literatura utópica.*

DURKHEIM

La acción docente mediada por un entorno telemático es diferente en ciertos aspectos a la acción docente presencial, por lo que requiere un *diseño adaptado a los condicionantes y posibilidades del medio en el que tiene lugar.* En este capítulo vamos a revisar diversos aspectos y elementos relacionados con el diseño y la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje en un entorno virtual, poniendo especial énfasis en las cuestiones que conciernen a las especificidades del desarrollo de esta fase en este tipo de entornos. Así, empezaremos planteando si las funciones y tareas que los docentes consideramos cuando planificamos un curso mediado por un entorno virtual son del todo divergentes a las que se llevarían a cabo en una propuesta formativa presencial. Evidentemente, este proceso de preparación y de toma de decisiones va a depender del modelo docente en el que se enmarque nuestra práctica pedagógica. Este modelo, sea conocido por nosotros o no y puesto en práctica de forma deliberada o irreflexiva, influye en nuestras actuaciones como docentes en línea. Las decisiones que comportan la planificación y el diseño de la formación reflejarán irremediablemente, durante el desarrollo de la formación, el enfoque metodológico desde el que se fundamenta la tarea del profesorado.

Cabe aclarar que nuestra aproximación a la planificación y al diseño de la formación en línea coincide con la de los autores que no conciben esta fase de la formación desde un modelo pedagógico tradicional, unidireccional y con una visión del docente como transmisor del conocimiento. La planificación y el diseño de la docencia deben ser algo más que una declaración de intenciones o una sistematización de la secuencia de acciones que tendremos que desarrollar en nuestro tiempo de docencia (típica mirada que refleja una planificación centrada en el docente). Debe ser también algo más que la mera selección y desarrollo de unos recursos didácticos. Desde la perspectiva desarrollada en el capítulo 2, con el estudiante como protagonista y en el capítulo 3 con el docente como acompañante, el diseño y la planificación deben convertirse en un compromiso y en un análisis reflexivo de la tarea que va a desarrollar el que aprende para conseguir sus objetivos. Esta reflexión estará fundamentada en una serie de decisiones maduradas desde el profundo conocimiento del trabajo que tenemos entre manos. Éste es ni más ni menos que el de formar a personas de forma íntegra y para que puedan ejercer como

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

profesionales en un determinado ámbito.

## Consideraciones para el diseño de la formación en un entorno virtual

Sin ser aspectos específicos y exclusivos de la formación en línea, no podemos olvidar cuestiones tan importantes para la fase de diseño y planificación como las siguientes:

- Establecer cuáles son los objetivos de aprendizaje y las competencias a desarrollar en los estudiantes.
- Saber qué contenidos se deben adquirir durante la formación.
- Conocer las condiciones de agrupación de estudiantes y temporalidad planteadas para la formación.
- Saber y conocer bien al inicio de la formación quiénes serán nuestros estudiantes y qué nivel de conocimientos previos tienen.
- Saber con qué recursos contamos para llevar a cabo nuestro trabajo.
- Decidir y comunicar cómo evaluaremos el progreso de nuestros estudiantes.
- Dominar como usuario las funcionalidades del entorno virtual.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

## Diseñar y planificar para alcanzar los objetivos y competencias

El punto de partida de cualquier diseño y programación de una acción formativa es el conjunto de *objetivos de aprendizaje y las competencias a desarrollar con los estudiantes*. Son estos objetivos y estas competencias las que deben guiar nuestra acción docente, las actividades que propongamos, los recursos que seleccionemos, etc. Los objetivos y la definición de competencias referidos a la materia no cambiarán sea cual sea el entorno donde se desarrolle el proceso de enseñanza-aprendizaje, y por lo tanto, serán idénticos sea cual sea la modalidad de docencia con la que se imparta la asignatura.

## La agrupación de estudiantes y la secuenciación temporal de la formación en línea

Aunque realmente es muy difícil realizar una taxonomía delimitando modelos pedagógicos que se relacionen directamente con la formación en línea, del mismo modo que sería difícil hacerlo para la formación presencial, existen sin embargo variables que pueden distinguir unos u otros planteamientos didácticos y que nos permitan distinguir estrategias que se relacionan más con unos modelos docentes que con otros.

La agrupación de estudiantes y la secuenciación temporal de la formación son dos

aspectos que marcarán especialmente la planificación y el diseño de la formación en línea y que pueden servir para distinguir entre diferentes modelos de formación. Por ejemplo, en el capítulo 1 hemos hecho referencia a modelos más auto-instructivos *vs.* modelos más colaborativos (modelos relacionados directamente con la forma de agrupar a los estudiantes en el entorno virtual). Nuestra inclinación está a favor de la agrupación de estudiantes en detrimento del primer tipo de modelos. Aunque la agrupación de estudiantes pueda suponer una aparente pérdida de flexibilidad en el proceso formativo, son múltiples las ventajas que encontramos en los formatos de formación en línea mediante grupos-clase (forma similar a la de la agrupación en formación presencial tradicional). En este aspecto, *la formación en línea rompe con una tradición auto-instructiva* propia de la educación a distancia y de aquí se deriva la primera ventaja. La formación en línea pasa a ser un proceso colectivo, de construcción conjunta y de contrastes, contrarrestando el aislamiento del estudio individual.

Como veremos en el próximo capítulo, en el que se explican diferentes estrategias y actividades que cuentan con el trabajo grupal o de interacción entre los estudiantes, desde el punto de vista metodológico las opciones se multiplican respecto a las posibilidades de la formación individual. Estas posibilidades van desde proponer actividades de aprendizaje colaborativo hasta, por ejemplo, la posibilidad de establecer procesos de co-evaluación o evaluación por pares. Como en este tipo de organización también podemos establecer momentos de aprendizaje individual o autoaprendizaje, sólo es cuestión de encontrar un equilibrio adecuado entre los diferentes tipos de propuestas. Eso sí, tengamos en cuenta que el aprendizaje es un proceso activo que mejora cuando existe interacción con otros y, a la vez, es un proceso individual donde cada uno tiene su ritmo (Cebrián, 2003:39).

Desde el punto de vista de la organización temporal del proceso, el modelo metodológico de formación que es de nuestra predilección prevé que los estudiantes recorran progresivamente y de una forma relativamente sistemática un itinerario común en la materia (de forma muy flexible, puesto que *el entorno facilita la flexibilidad).* Paulatinamente se irá «escalando» en el aprendizaje y consiguiendo así los objetivos y competencias pretendidas. A priori, en este aspecto, los planteamientos no se alejan de lo que ocurre tradicionalmente en las aulas presenciales. Esto es así, en parte, porque estamos condicionados por la agrupación de estudiantes por la que se ha optado anteriormente. La interacción entre los sujetos que forman la pequeña comunidad telemática que conforma un aula virtual hará que todos deban estar trabajando aproximadamente los mismos temas o estén en lugares parecidos en el recorrido por la asignatura. Aún así, en un entorno abierto en el que el espacio y el tiempo no son problemas para interactuar, tendremos margen y existen estrategias para que los estudiantes vayan a su ritmo, trabajen en relación a sus necesidades y personalicen los recursos y fuentes para aprender.

## Qué diseñamos

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

No podemos olvidar que cuando diseñamos y planificamos nuestras asignaturas y cursos, en general estaremos poniendo una pieza más de un engranaje en el que participan otros docentes. El diseño didáctico en una asignatura dentro de la formación superior no será exclusivo de una única asignatura. La formación comprenderá un conjunto de asignaturas en las que participará el estudiante. Es habitual creer que la asignatura que impartimos es la esencial para nuestros estudiantes, y nos invade una especie de anhelo de defensa de la materia impartida invistiéndola de majestuosidad académica. Además, de tomar conciencia de diseñar y planificar una parte de un conjunto mayor, en un entorno virtual no pensaremos en clases, ni en lecciones, ni en actividades por sesión. ¿Qué diseñamos entonces? *Diseñaremos y planificaremos un «recorrido», distintos caminos con el mismo final.*

Para los profesores noveles en este tipo de entornos, *repensar qué es lo que debemos enseñar es una prioridad.* Pero más lo es tener siempre presente qué se debe aprender y cómo. Pensando en que el conocimiento no se transmite, sino que cada individuo, mediante un proceso individual y de interacción con el entorno, lo construye de forma particular, la composición de posibilidades se multiplica. Concebir el aprendizaje de esta forma implica trascender la idea, habitualmente arraigada, de que el profesor es el encargado de transmitir el conocimiento. Veamos, por ejemplo, como explica este tipo de posicionamiento Guillem Bou (1997:30-31) al hablar de lo que él denomina el «Principio de la múltiple entrada»:

> La forma en que grabamos la información en nuestra memoria depende de:
> a) La estructura de la información (es decir, de si su complejidad es asumible por nuestras destrezas cognitivas).
> b) El impacto afectivo que esta información tiene en nosotros (los sentimientos con los que ha sido recibida).
> c) Nuestra experiencia previa (o de cómo hemos reaccionado anteriormente ante información similar y en qué constructos cognitivos vamos a integrarla).

En consecuencia, al diseñar debemos tener siempre presente que no nos estamos limitando a la simple transmisión de información.

La decisión del qué diseñar debe contemplar dos coordenadas. En una de ellas encontramos tópicos relacionados con la organización y metodología de la formación, que pueden ir desde aspectos generales a otros más concretos. Y en la otra coordenada se sitúan todos los canales que hemos extraído del principio de múltiple entrada.

**Figura 4.1** Principio de múltiple entrada

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

| | | | |
|---|---|---|---|
| Entorno | | | |
| Aula | | | |
| Asignatura | | | |
| Actividades-e | | | |
| Mensajes | | | |
| ... | | | |
| | Estructura de la información | Impacto afectivo | Experiencia previa |

## Para quién diseñamos

No sólo diseñamos para unos estudiantes en relación con unos contenidos y competencias. Diseñamos también para personas que *muy probablemente no están acostumbradas a implicarse en su aprendizaje, a ser autónomas y proactivas*, como ya vimos en el capítulo 2. Tampoco son muchos los estudiantes que están acostumbrados a aprender en colaboración y a distancia.

Por muy buenas que sean las propuestas que hagamos a los estudiantes, si no están habituados a trabajar con esas dinámicas es fácil fracasar en nuestro intento de que aprendan de forma diferente a la habitual. Algunos autores[1] atribuyen a la formación en línea grandes posibilidades para el aprendizaje basado en el uso de estrategias metacognitivas de autorregulación, como son la planificación, el autocontrol y la autoevaluación. Pero nuestra experiencia nos ha enseñado que posiblemente recibiremos estudiantes que no estarán familiarizados con la puesta en práctica de este tipo de estrategias metacognitivas y competencias para controlar por sí mismos el proceso de aprendizaje (aprender a aprender). Será también tarea del profesorado hacerles conscientes de ellas y darles la posibilidad de que las experimenten disponiendo situaciones didácticas múltiples para que las adquieran. Sin duda, el diseño de la formación será el momento en el que tendremos que pensar en las características de los estudiantes.

Por otro lado, también deberíamos considerar que el perfil de nuestros estudiantes está cambiando y cada vez estará más próximo a un perfil de persona saturada de estímulos informativos (la mayoría de naturaleza digital o electrónica). Eso sí, cada vez nos encontraremos con personas poco a poco adaptadas a la interacción telemática y a guiar su propio aprendizaje de una forma algo más autónoma.

Revisadas esta serie de cuestiones, abordemos ahora la cuestión de los diferentes niveles y elementos sobre los que un docente puede trabajar en la fase de diseño y

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

planificación de la formación.

## Dimensiones del diseño de la acción formativa

En el proceso de planificación de la acción formativa en línea el docente normalmente no deberá decidir sobre todos los aspectos relacionados con el diseño formativo. En la gran mayoría de ocasiones los docentes deberán decidir sobre cuestiones relacionadas con la acción docente y el planteamiento didáctico más que sobre aspectos de la plataforma, el espacio virtual o los materiales. De todos modos, repasaremos estas cuestiones, aunque sea brevemente, para hacer un recorrido global por todo aquello que como profesores puede ser necesario que conozcamos. Este recorrido irá desde los aspectos más genéricos a los más particulares.

### Sobre la plataforma y el Entorno Virtual de Enseñanza-Aprendizaje

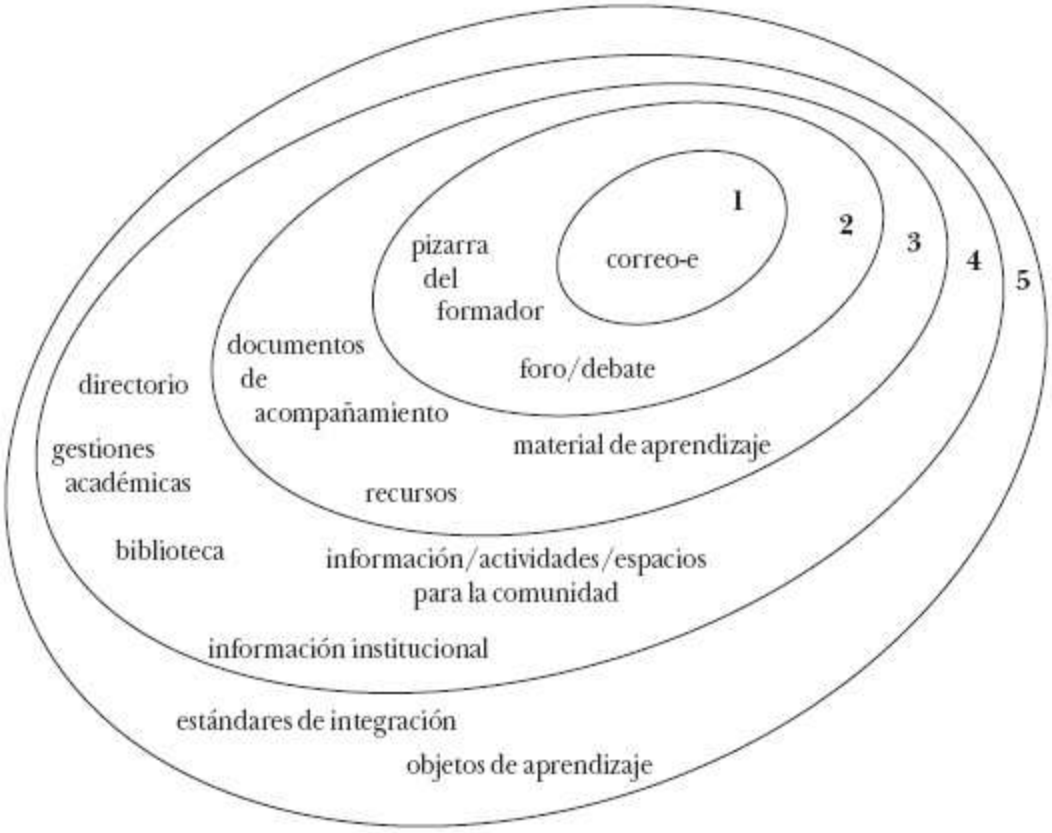
Puede ocurrir que los docentes tengamos que adaptarnos a un entorno virtual de los que diversas empresas o instituciones han desarrollado, o bien que nuestra universidad disponga de uno propio.

También puede ocurrir que nuestra universidad todavía no haya dado el paso de implantar una plataforma. Quizás tengamos que determinar cuál de las que existen y sea posible utilizar es la más adecuada a nuestras necesidades o a las de nuestra institución. En esta situación, incluso, podría ser que tuviéramos que participar en el diseño pedagógico de la misma. En este caso, no deberíamos comenzar la casa por el tejado: adquirir o desarrollar un entorno virtual y después ver qué se puede hacer con él. Antes bien al contrario, debemos tener claro *qué modelo pedagógico* creemos que se adecúa mejor tanto a las necesidades de nuestros estudiantes como a las nuestras y después decidir qué entorno y funcionalidades nos interesan más.

En la figura siguiente podemos hacernos una idea de dónde se enmarcan los diferentes contextos de la planificación en la formación en línea:

**Figura 4.2** Visión general de los entornos formativos en línea

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256




Desde un diseño «micro» o muy localizado a un diseño «macro» o global, nuestra participación se puede relacionar con uno o con varios de estos niveles:

1. *Espacio personal.* Son espacios diseñados para el uso individual, aunque algunos nos permitan la comunicación con otras personas o incluso podamos decidir si compartimos la información que en ellos se encuentran con otros miembros de la comunidad universitaria. Aquí tendríamos el buzón personal de correo electrónico, el acceso a recursos personales y generales, espacios individuales o grupales para depositar archivos, y páginas web.

2. *Aula virtual/Sala de asignatura.* El aula virtual es el espacio propio de un grupo-clase, donde existen espacios y herramientas de comunicación para los estudiantes y docentes asignados. Existe un acceso a documentos de acompañamiento, materiales y recursos propios del grupo. La configuración del aula determinará hasta cierto punto el planteamiento de la formación que podremos proponer.

**Figura 4.3** Aula de la modalidad de formación abierta en la titulación de Educación Social. Fundación Pere Tarrès (Universitat Ramón Llull, Barcelona)

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

3. *EVEA, Entorno Virtual de Enseñanza-Aprendizaje.* Aparece como una interfaz con funcionalidades propias para permitir y facilitar el trabajo del profesorado y los estudiantes. Es un espacio diseñado exclusivamente para aglutinar todos los elementos o recursos relacionados con la actividad pedagógica. Muchos de los micro-entornos integrados en un EVEA tienen el objetivo de facilitar el aprendizaje y la comunicación síncrona y asíncrona de quienes participen en la formación: aulas, recursos académicos, herramientas individuales y grupales, espacios de comunicación. Es probable que en muchas ocasiones los docentes puedan determinar el tipo y funcionamiento de estos espacios en la fase de diseño de la formación. Muchas plataformas así lo permiten.

4. *Campus virtual.* El docente también podría encontrarse en disposición de decidir sobre el diseño específico del campus virtual de su institución universitaria. En un campus virtual se integran las diferentes funcionalidades necesarias para organizar, gestionar y realizar unos estudios universitarios, conjugando lo institucional con los diferentes servicios académicos públicos y restringidos de una universidad y obviamente, todos los espacios relacionados con la formación, así como los eventos y elementos aglutinadores de la comunidad académica más allá de un curso o un grupo-clase determinado. La diferencia entre un campus y una plataforma es que el primero ya está configurado respecto a las necesidades de gestión y académicas que se plantean para la institución y la segunda es simplemente un espacio estándar que debe ser personalizado. El límite conceptual entre uno y otra es muchas veces de matiz.

5. *Plataforma.* A este nivel, el docente puede decidir sobre el conjunto de aplicaciones que, con unas características y requerimientos técnicos específicos y estándares de integración y compatibilidad determinados, permiten utilizar un entorno

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

virtual de enseñanza-aprendizaje de una determinada manera y disponer de sus funcionalidades y recursos. Por ejemplo, Moodle (**http://moodle.org/**) es una plataforma de software libre[2] que usan diferentes universidades e instituciones de educación superior (entre ellas, la que aparece en la figura siguiente), adaptando sus capacidades a las necesidades y preferencias de cada una de ellas y creando así un entorno virtual de aprendizaje propio.

**Figura 4.4** Aula virtual de la Universitat Jaume I de Castellón, España

Otra plataforma usada por un buen número de instituciones es WebCT (**www.webct.com**). Ésta es una plataforma comercial, por lo que la institución que quiera utilizarla para sus cursos en línea deberá pagar una licencia. En la figura siguiente aparece la página de inicio de un aula virtual de la Universidad del Magdalena (Colombia) que emplea esta plataforma.

**Figura 4.5** Aula virtual de la Universidad del Magdalena

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Existe un gran número de plataformas gratuitas o comerciales que pueden satisfacer las diversas necesidades de las instituciones.

Nos parece importante destacar que no se trata de que los docentes nos reconvirtamos en técnicos y abandonemos parcelas propias, sino de tener *suficientes conocimientos y familiaridad con el entorno virtual* para poder decidir si éste responde a nuestras necesidades y nos ofrece suficientes posibilidades, de la misma manera que en un aula física el docente sabe si los recursos de los que se dispone son los adecuados y tiene, hasta cierto punto, la posibilidad de marcar los que utilizará o modificará (p.ej. retroproyector, pizarra, vídeo, etc.) y si lo son también las condiciones del entorno (p.ej. la iluminación, el espacio, la distribución del mobiliario, etc.).

Por tanto es muy importante que, sea cual sea el grado de planificación al que debamos llegar, los docentes en línea conozcamos las posibilidades que nos brinda el entorno, plataforma o campus virtual de nuestra institución y sepamos aprovechar al máximo las potencialidades metodológicas que el entorno en el que realizaremos nuestra acción docente pone a nuestro alcance. Es de especial relevancia que cada profesor se plantee cuál sería la configuración más apropiada para los planteamientos metodológicos que ha planificado y pudiera optar por esa configuración en el entorno virtual de su universidad.

## El aula virtual como eje del proceso de enseñanza y aprendizaje

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

En el aula virtual, como ocurre en la formación presencial con el aula física, se desarrolla la actividad de enseñanza y aprendizaje. Ocurre así en muchos modelos de formación en línea. En este espacio virtual, profesores y estudiantes se encuentran, se comunican. El profesor suele plantear propuestas didácticas para facilitar el aprendizaje y, en definitiva, llevar a cabo las tareas propias de un proceso de formación.

Volviendo a la figura 4.5 (página inicial de un aula virtual), el aula corresponde a un campus creado con la plataforma WebCT. Podemos observar en la imagen diferentes iconos que nos permiten acceder a diversos espacios y funcionalidades, tanto de comunicación (foros, charla) como de información (programa, contenidos) u organización, gestión y seguimiento del curso (calendario, tablero).

Veamos ahora otra aula virtual, en este caso de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), una de las primeras universidades del mundo en ofrecer titulaciones universitarias en modalidad completamente virtual.

**Figura 4.6** Aula virtual de la Universitat Oberta de Catalunya, UOC, España

En este caso, la plataforma es de desarrollo propio de la universidad. Podemos observar que las funcionalidades de información, comunicación, recursos y gestión se reparten en cuatro áreas: planificación, comunicación, recursos y evaluación.

En el diseño del aula ha primado la sencillez y facilidad de carga del espacio web en detrimento del énfasis en un diseño gráfico llamativo. El diseño y la conformación del aula es algo sobre lo que debemos hacer un análisis minucioso, ¿cuál es la finalidad del aula? ¿qué debe ser prioritario en el diseño? En muchos casos las aulas de los entornos virtuales modifican su interfaz dependiendo del perfil asignado al usuario (profesor, estudiante, administración, etc.) y se ven unos apartados u otros.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Nos hemos detenido sólo en dos tipos de aulas de las innumerables existentes en los diferentes campus virtuales basados en plataformas *ad-hoc* comerciales o gratuitas. Sin embargo, a pesar de la gran variedad, del mismo modo que es habitual reconocer un aula presencial en cualquier lugar del mundo por la disposición física de los elementos que la componen, de la misma forma podríamos reconocer elementos comunes en las aulas virtuales. Aunque las aulas virtuales presenten bastantes diferencias según la plataforma o el entorno en la configuración de su interfaz, es habitual que las funcionalidades, la organización de la docencia y el aprendizaje, los recursos disponibles y las formas y mecanismos de comunicación sean similares en una gran mayoría de los casos.

Es importante, desde el punto de vista didáctico, que en el aula virtual consideremos un uso intensivo de los espacios de comunicación común o multidireccional[3] y de un sistema ágil y seguro de gestión de la información. Una configuración básica en una aula podría consistir en establecer tres espacios de comunicación con finalidades diferentes, que pueden ilustrar otras tantas posibilidades de comunicación en cualquier aula virtual:

- **Un espacio que podría ser de uso exclusivo para el profesor**, donde los estudiantes únicamente pudieran leer los mensajes de éste. Podríamos pensar que equivaldría al docente en un entorno presencial hablando desde su mesa o desde el estrado, comunicando cuestiones importantes y académicas. Con todo, no tiene las mismas consecuencias o efectos que esa modalidad de comunicación. Lo más importante es que, en este espacio, el estudiante encontraría además la guía y las informaciones fundamentales para seguir el curso o la asignatura (Pizarra, Tablón, Foro del profesor).
- Otro podría ser **un espacio abierto a cualquier tipo de mensaje,** relacionado con la marcha o progreso del grupo (aspectos de relación social, de dinámica de aprendizaje, de propuestas de ampliación de la materia, de consulta de dudas por parte de los estudiantes, chismorreos, peticiones de ayuda, etc.). Equivaldría a la interacción entre estudiantes y estudiantes-profesor dentro del aula, como integrantes de una misma comunidad. Este espacio tiene una gran importancia como elemento favorecedor de la empatía entre los miembros del aula y de un sentimiento de comunidad (Foro del aula, Foro general).
- Un tercer espacio, más **orientado a un trabajo específico sobre los contenidos del curso** (por ejemplo para realizar debates o discusiones de grupo guiadas sobre un tema concreto o un concepto sobre el que trabajar). En este caso podríamos configurar tantos espacios como actividades de este tipo pensáramos llevar a cabo (Debate, Evaluación, Trabajos).

Algo que puede mejorar el diseño y puede resultar muy útil para el trabajo didáctico de los docentes es que éstos tengan la posibilidad de crear y configurar los espacios de comunicación que deseen. Algunas plataformas permiten esta opción.

En cuanto a la gestión de la información, el mínimo requerimiento es que el aula disponga de un espacio de *almacenamiento de archivos* para los miembros del aula.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Podría ser que cada uno tuviera una parte de este espacio personal y se pudiera compartir o no con los demás.

## La previsión de la acción docente en entornos virtuales

Ya hemos visto que la formación por medio de entornos virtuales se caracteriza por la *ausencia de clases magistrales*, la *no coincidencia física de estudiantes y profesores*, el *cambio que experimenta la tarea del profesor y la del estudiante* respecto a modelos de formación tradicional y la *necesaria mediación tecnológica.* Por todo ello, es necesario prever la acción docente en dos planos: el de la acción constante de acompañamiento y el de la acción indirecta a través de ciertos recursos que vamos a ver a continuación. Por un lado, el docente planificará y realizará una acción constante de guía y de resolución de consultas a lo largo del curso *(acción de acompañamiento).* Por otro, habrá seleccionado, diseñado y producido una serie de materiales y dispuesto una variedad de recursos que estarán al alcance de los estudiantes en el aula virtual desde el primer día del curso *(acción indirecta).*

### Organización de la acción docente

La primera vez que ejercemos de docentes en una enseñanza virtual deberíamos ir anotando en un «diario docente» qué acción vamos a realizar y qué comunicación hemos enviado, cómo vamos reforzando el proceso de aprendizaje y con qué estrategia, cuándo es importante actuar en prevención de dudas o para resolver dificultades previstas. También debemos ir realizando retrospectivas sobre el desarrollo de la acción docente prevista en nuestra planificación. Esto no sólo nos permitirá realizar mejoras en el siguiente diseño de la acción docente (véase capítulo 7, *Innovación educativa*), sino también rentabilizar nuestro esfuerzo y poder «reutilizar» las acciones, los mensajes y las estrategias utilizadas en futuras ediciones del curso o asignatura.

Para ello recomendamos hacer lo siguiente:

1. Un listado de los documentos o recursos que debemos explicar o a los que haremos referencia en el aula virtual.
2. Un listado de las tareas que queremos que nuestros estudiantes realicen a lo largo de la formación.
3. Una primera distribución hipotética de estas acciones en el tiempo que dure el curso, módulo o asignatura.
4. Establecer un cronograma con toda esa información.
5. Una vez se vaya realizando el curso, ir añadiendo elementos cada vez que se

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

envíe un mensaje al aula y anotar su función y cuándo se envió.

6. Referenciar o nombrar estos mensajes, guardándolos en el propio ordenador, con una organización coherente, para cursos o situaciones pedagógicas futuras.

Poco a poco estaremos enriqueciendo nuestros recursos didácticos y acumulando una *batería de propuestas y de acciones transferibles* para otras situaciones formativas.

Será muy importante cuidar la organización que hagamos de toda esta información digital. Cada profesor decidirá cuál es la mejor forma de guardar y gestionar el conjunto de carpetas y archivos que usará para la docencia. Planificar un árbol de carpetas en el espacio de disco, en el que iremos guardando toda esta información, facilitará tanto la búsqueda de información, como la reutilización de toda la información. Naturalmente no se pueden prever todos los mensajes y todas las acciones docentes que se llevarán a cabo, pero una organización correcta ayuda a tener presentes las acciones relacionadas con la formación y a rentabilizar el tiempo y el propio esfuerzo.

## El cronograma del curso

Respecto a los recursos de organización para el seguimiento del curso queremos fijar la atención en un recurso realmente útil y aplicable por todos los docentes que tienen que trabajar en un entorno en línea: el cronograma del curso. El cronograma es la explicitación detallada y visual, en forma de esquema, tabla, etc, de todas las actividades, tareas, pasos, metas a alcanzar o elementos que debemos realizar o considerar durante un proceso formativo, dispuestos u organizados en relación al tiempo.

El cronograma es muy útil por diferentes motivos:

- Nos ayuda a optimizar el tiempo global del curso porque nos permite hacer una planificación en relación a tareas, elementos, tiempos parciales, etc., y anticiparnos a todas ellas con previsión.
- Revierte nuestro esfuerzo en futuras acciones formativas: otros grupos u otros cursos académicos porque podemos replicar el mismo cronograma y las acciones, simplemente adaptando las fechas y las necesidades y ritmo del grupo.
- Permite centrarnos en otros asuntos importantes para la formación porque tenemos una buena previsión del día a día y por lo tanto una organización de partida sobre la que mejorar respecto a las acciones y el uso del tiempo.

Como una gran parte de la acción docente en un entorno virtual asíncrono tendrá lugar por medio de mensajes de correo electrónico, podemos vincular o utilizar el cronograma junto con otro tipo de estrategias, por ejemplo, las referidas a la organización de la información. Un ejemplo es la organización temporal de los mensajes que un docente se haya programado para enviar a su aula virtual en el inicio del curso. En la figura 4.7 mostramos un ejemplo de planificación de la acción docente antes del inicio del

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

curso, en este caso una relación de los mensajes de correo electrónico que enviará durante el progreso normal de la formación.

Incluso podríamos relacionar con un enlace de hipertexto las acciones contenidas en esta tabla con los mensajes a enviar almacenados en nuestro disco, vinculándolos con cada una de las acciones. Cualquier procesador de texto o editor HTML nos permite hacer este tipo de enlaces fácilmente sin necesidad de grandes conocimientos informáticos.

**Figura 4.7** Mis acciones como Docente-e al inicio del curso

| ACCIÓN | MOMENTO | | OBJETIVOS/COMENTARIOS |
|---|---|---|---|
| Mensaje foro: Bienvenida | Un día antes del inicio del curso | 3 Oct. | Bienvenida y ánimo al estudiante. También especificar las primeras tareas. |
| Mensaje a cada estudiante: Mensaje de tu tutor | Primer día del curso | 4 Oct. | Mensaje privado para establecer un canal «personal» de comunicación. |
| Comprobación de que todos los estudiantes han leído el mensaje de bienvenida en el foro | | 5 Oct. | Es muy importante que todos los estudiantes se conecten y sigan el curso con regularidad. |
| Mensaje foro: Fechas recomendadas | | 5 Oct. | Decir a los estudiantes que las fechas del calendario son fechas recomendadas, no son obligatorias. Cada uno debe organizarse, lo más importante es que estas fechas sean una referencia para poder seguir el curso sin problemas y para mantener un ritmo de estudio constante. |
| Mensaje semanal al foro (asunto variable) | Miércoles o jueves de cada semana | 7 Oct. | Mensaje semanal que tendrá una temática variable: animar en el estudio y seguimiento del curso, confirmar la disponibilidad del tutor para resolver dudas, preguntar sobre dificultades o carencias en el material, recordar ritmo aconsejado y fechas de entrega, comunicar un recurso o dirección interesante sobre la construcción sostenible, etc. |
| Mensaje al foro: Cuidado con el puente | | 8 Oct. | Advertencia amable de que aunque haya puente el calendario del curso no se detiene. Si uno se va de puente debe tener en cuenta que el martes 12 de octubre es la fecha recomendada para haber realizado la unidad 2.<br>Se puede pedir que todos los estudiantes envíen un mensaje al foro con las ideas o trucos que tengan para poder realizar la unidad el martes o antes del martes: p.ej. llevarse el ordenador de viaje, o estudiar la unidad y hacer las actividades antes del fin de semana. |
| Mensaje al foro: Unidad 3 mañana | | 18 Oct. | Recordar que la fecha recomendada para haber realizado la unidad 3 es el martes 19 Oct. Animar a los estudiantes a estudiar de forma constante. |
| Mensaje semanal al foro (asunto variable) | | 20 Oct. | Recordatorio de la fecha para la unidad 4: 22 Oct. + algún otro tema del curso. |

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

| | | | |
|---|---|---|---|
| Mensaje foro: Prueba 1 | Un día antes de la fecha recomendada para la entrega de la Prueba 1 | 25 Oct. | Recordar que el martes 26 Oct. es la fecha aconsejada para la entrega de la Prueba 1. Dar ánimos a los estudiantes y apreciar su esfuerzo. |
| Mensaje a cada estudiante: Comentarios Prueba 1 | Lo más pronto posible desde que el estudiante la deposita en archivos. | 27 Oct. | Corrección individual de la actividad entregada por el estudiante. |
| … | … | … | … |

## Documentos para el acompañamiento del aprendizaje

Como hemos visto, en un entorno en línea los estudiantes acceden al aula y se enfrentan a los materiales de aprendizaje sin que el docente esté «presente» y muchas veces sin más ayuda que los documentos que el profesor haya confeccionado para orientar el proceso. La forma de conseguir que el estudiante tenga disponible en todo momento un corpus de información que le oriente en su proceso es desarrollando unos *documentos para el acompañamiento del aprendizaje*. En estos documentos se explica qué se irá haciendo durante el curso, qué materiales y recursos se utilizarán, cuáles serán los plazos de entrega y desarrollo de las actividades, cómo será la evaluación, etc. Estos documentos tienen principalmente dos cometidos: guiar el aprendizaje y apoyarlo desde un punto de vista didáctico.

Podríamos delimitar dos tipologías de documentos que el docente puede elaborar en la fase de planificación. En un caso, los documentos tienen el objeto de presentar o informar al estudiante sobre los diferentes aspectos que se relacionan con la información (objetivos, metodología, recursos, contenidos, formas de evaluación, etc), por ejemplo, usando el programa de la asignatura. Otro tipo de documentos tendrán la finalidad de orientar, acompañar y ayudar al estudiante, desde el punto de vista didáctico. Por lo tanto estarán orientados a facilitar el aprendizaje de forma directa.

### El programa de la asignatura

Al fijar la atención en el tradicional programa o plan de la asignatura debemos proponer que este documento actúe como un *«contrato irrescindible»* entre el docente y los estudiantes. Éste es un documento que encontramos de forma habitual en la docencia universitaria presencial, además de en otros muchos contextos de formación. El plan de la asignatura debe actuar de referencia general para el estudiante y en él se deben declarar absolutamente todas las intenciones y planteamientos que como docentes hacemos para el proceso formativo.

En la formación en línea el plan o programa de la asignatura adquiere una gran

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

importancia, porque además de ser el primer contacto entre el estudiante y lo que debe aprender, constituye el conjunto de convenciones, instrucciones y normas que regirán y conformarán el desarrollo del curso.

En algunas ocasiones un curso o asignatura en línea puede empezar con una sesión presencial, que tenga como objeto realizar una presentación a los estudiantes en la que se revisa y explica con detalle el plan de la asignatura y los elementos más importantes del curso. Si tenemos esta oportunidad, debemos optimizar ese tiempo al máximo. Sin embargo, estas sesiones no suelen ser de asistencia obligada para los estudiantes y en algunos casos acuden a ellas en número reducido. No debemos poner excesivas expectativas en que todo el grupo participará en ellas. Tengamos o no la oportunidad de iniciar el curso con una sesión presencial y explicar de viva voz lo que hemos programado, desarrollar el plan de la asignatura debe ser el primer paso en nuestra planificación y en él debemos explicitar claramente una cosa: que en el recorrido que proponemos a los estudiantes hay poco espacio para la improvisación y que cuando ésta se dé será porque, de alguna forma, también la hemos previsto.

Dar a conocer a los estudiantes el plan de la asignatura será el primer paso de la fase de desarrollo y seguimiento de la acción formativa, que veremos en el capítulo siguiente.

Al final del libro (anexos 4.1 y 4.2) mostramos varios apartados de programas o planes de la asignatura de cursos universitarios en EVEA en activo, así como una ficha de análisis de Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje.

Según el entorno en el que desarrollemos nuestra formación podríamos encontrarnos con un espacio específico destinado a incorporar este tipo de información. También, según la flexibilidad del entorno, nosotros mismos podremos decidir los apartados del programa de la asignatura o tendremos que adaptarnos a los ofrecidos por la plataforma. Es importante señalar que estos apartados deben considerarse de *forma orientativa*, ya que somos nosotros, los docentes, los que al final debemos decidir y desarrollar los contenidos del programa de la asignatura según nuestro criterio.

Ya hemos comentado que el plan de la asignatura debe actuar como un contrato entre profesor y estudiantes. Su contenido debe ser presentado por el docente, pero como un documento que debe negociarse. Uno de los primeros pasos que proponemos será pues, la puesta en escena del programa de la asignatura para que *en el grupo de estudiantes pueda analizarse, negociarse y consensuarse.* Esta será una forma de adecuar desde el principio nuestro modelo docente a las necesidades e intereses de nuestros estudiantes y de promover realmente un proceso abierto, colaborativo, multidireccional y que fomente el aprovechamiento de un modelo de conocimiento distribuido. Además, en esta fase de discusión y consenso sobre la planificación presentada empezaremos a conocer mejor a los participantes en el curso y también cuáles son sus conocimientos previos sobre la materia, aspecto que resulta determinante para poder plantear después estrategias de aprendizaje significativo para los estudiantes.

Como ya se ha dicho, la revisión y negociación del plan de la asignatura debe realizarse en los primeros momentos del desarrollo de la acción formativa. Por ejemplo, de forma virtual, con un primer mensaje de bienvenida en un espacio de comunicación

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

asíncrono como un foro o un tablón.

**Figura 4.8** Así recibiría un estudiante en su buzón el mensaje de bienvenida del profesor

Es evidente que el docente debe dejar claro que la negociación sobre el programa de la asignatura tiene ciertos límites. Una estrategia adecuada consiste en ofrecer a los estudiantes la oportunidad de manifestar cuáles de los temas planteados son los que más les interesan. También podemos pedir que propongan contenidos que quizás no hayamos considerado y que piensan que deben tratarse o deberían tener más protagonismo por su actualidad, dificultad, conexión con materias fundamentales, etc. La propuesta es que este proceso de discusión y consenso sobre lo que será el plan curricular del curso o asignatura se enriquezca con la reflexión que los estudiantes hagan sobre él. Les haremos revisar lo que les proponemos para aprender y ello nos permitirá contrastar nuestras ideas sobre lo que nosotros pensamos que debe tratarse en el curso. Si nuestra propuesta tiene éxito y los estudiantes participan en el proceso de negociación, éste puede darnos mucha información sobre los estudiantes del grupo y sobre sus conocimientos sobre la materia. Al mismo tiempo constituirá el inicio de la implicación de los estudiantes en su propio aprendizaje y habremos dado pie a que los estudiantes vayan tomando contacto entre ellos y comience a existir una comunidad de aprendizaje de iguales en el aula virtual.

Negociar, consensuar y adaptar el programa de la asignatura no tiene por qué limitarse exclusivamente a los contenidos o temáticas a tratar en el curso. Puede también plantearse si las cuestiones referidas a la metodología, las actividades propuestas, la bibliografía, el sistema de evaluación, los plazos de entrega, etc. son para los estudiantes comprensibles y atractivos para conseguir los objetivos de aprendizaje y adquirir las competencias planteadas. Ya en este momento inicial del proceso este modo de fomentar la participación de los estudiantes en la concreción del programa del curso refleja algunas ventajas de la formación colaborativa, muchas veces relacionadas con los modelos de formación en línea (véase por ejemplo, García Aretio, 2001:274-278 y Mir, J. I. *et al.*, 2003).

Entre otras ventajas, encontramos:

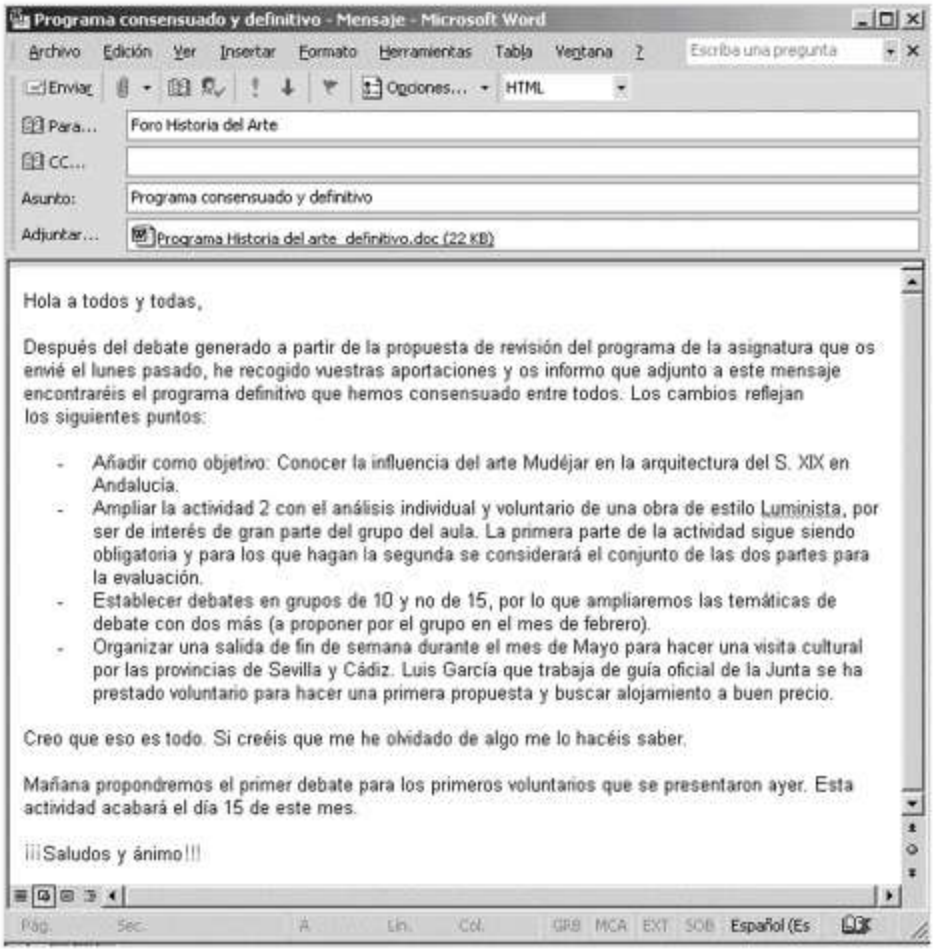
- Democratización del proceso de formación.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

- Fomento de situaciones para desarrollar el pensamiento crítico.
- Formación centrada en el estudiante y sus intereses.

Después de este proceso de comunicación multidireccional entre todo el grupo, el profesor presentará el plan de la asignatura definitivo (figura 4.9), que recogerá en la medida de lo posible las aportaciones de los estudiantes. Es conveniente realizar un escrito con las decisiones tomadas, los cambios aceptados y en definitiva los aspectos finalmente acordados, a la vez que se presenta el plan definitivo. Ahora sí, el plan o programa de la asignatura será un contrato a mantener entre docente y estudiantes.

**Figura 4.9** Mensaje del docente a punto de enviarse con el plan de la asignatura definitivo


Programa consensuado y definitivo - Mensaje - Microsoft Word
Archivo Edición Ver Insertar Formato Herramientas Tabla Ventana ?
Escriba una pregunta
Enviar
Opciones...
HTML
Para...
Foro Historia del Arte
CC...
Asunto:
Programa consensuado y definitivo
Adjuntar...
Programa Historia del arte definitivo.doc (22 KB)
Hola a todos y todas,
Después del debate generado a partir de la propuesta de revisión del programa de la asignatura que os envié el lunes pasado, he recogido vuestras aportaciones y os informo que adjunto a este mensaje encontraréis el programa definitivo que hemos consensuado entre todos. Los cambios reflejan los siguientes puntos:
- Añadir como objetivo: Conocer la influencia del arte Mudéjar en la arquitectura del S. XIX en Andalucía.
- Ampliar la actividad 2 con el análisis individual y voluntario de una obra de estilo Luminista, por ser de interés de gran parte del grupo del aula. La primera parte de la actividad sigue siendo obligatoria y para los que hagan la segunda se considerará el conjunto de las dos partes para la evaluación.
- Establecer debates en grupos de 10 y no de 15, por lo que ampliaremos las temáticas de debate con dos más (a proponer por el grupo en el mes de febrero).
- Organizar una salida de fin de semana durante el mes de Mayo para hacer una visita cultural por las provincias de Sevilla y Cádiz. Luis García que trabaja de guía oficial de la Junta se ha prestado voluntario para hacer una primera propuesta y buscar alojamiento a buen precio.
Creo que eso es todo. Si creéis que me he olvidado de algo me lo hacéis saber.
Mañana propondremos el primer debate para los primeros voluntarios que se presentaron ayer. Esta actividad acabará el día 15 de este mes.
¡¡¡Saludos y ánimo!!!
Pág. Sec. A Lín. Col. GRB MCA EXT SOB Español (Es

## Guías de orientación del aprendizaje

Además del programa de la asignatura recomendamos preparar documentos que actúen como *guías de orientación del aprendizaje*, que servirán para ir acompañando al estudiante en el aprendizaje durante el recorrido por el curso. Las guías de orientación

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

del aprendizaje, que tienen una clara orientación didáctica, no deben servir para homogeneizar o dar rigidez al modo de afrontar el trabajo. Más bien deben ayudar a la planificación personal, a facilitar opciones para profundizar y explorar los temas sobre los que se trabaja, mostrar ejemplos prácticos y referencias de situaciones o casos reales, proponer actividades complementarias o de refuerzo y en definitiva, posibilitar caminos diferentes y flexibles para acompañar a los estudiantes en la construcción de su conocimiento.

Estos documentos deben trascender los contenidos de aprendizaje, ya que para tratarlos utilizaremos los materiales didácticos. Es especialmente recomendable que consideremos en el diseño de estas guías las estrategias transversales que como docentes esperamos que adquieran nuestros estudiantes, como por ejemplo, la capacidad de aprender a aprender, la formación de una identidad profesional personal, la capacidad crítica frente a diversas fuentes de información o enfoques teóricos, etc. En la formación en línea los docentes no podemos enfatizar verbalmente los aspectos destacables de la explicación, ni utilizar recursos físicos para destacar lo importante. Esto lo tendremos que hacer en los materiales, en la guía de aprendizaje, y en mensajes «ad hoc» durante la acción docente (véase capítulo 5), incluyendo textualmente este tipo de ayudas didácticas. Por esto, en alguna medida, estos documentos guía sirven al profesorado que desarrolla su trabajo en un entorno virtual para establecer las pautas, las orientaciones y las actividades que iría dando durante el desarrollo de las clases presenciales. Las guías de orientación del aprendizaje tenderán un puente entre los estudiantes, el programa de la asignatura y los recursos y materiales didácticos en aquellas fases del curso en las que el estudiante deba afrontar su trabajo en solitario o de forma más autónoma.

El número de guías que podemos desarrollar para un curso, el formato que tendrán éstas y el contenido de cada una de ellas puede ser muy variado.

En cuanto al número, hay profesores que prefieren una cantidad reducida de guías (de 3 a 5) que contemplen los grandes bloques o temas de la asignatura. En otros casos, se desarrolla una guía de aprendizaje para cada uno de los temas tratados en el curso, por lo que en general, el número de guías será mayor. También se puede relacionar el número de guías con los periodos temporales que se recorren durante el curso (una guía por semana, una por mes, una por trimestre, etc.).

En cuanto al formato, podemos plantearnos confeccionar guías simplemente de texto plano en un documento que se presenta en formato digital con la intención de que se pueda imprimir, y en el otro extremo podemos diseñar y desarrollar guías multimedia, usando lenguajes de programación con estructuras hipertextuales complejas y la inserción de cualquier tipo de elemento multimedia.

El formato en el que un profesor desarrolle sus guías no dependerá de otra cosa que de:

- Su adecuación al curso.
- Su conocimiento en el manejo de estos medios y lenguajes de programación.
- El tiempo del que disponga para su preparación o de las posibilidades de contar

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

con un equipo de apoyo que se ocupe de este trabajo.

Eso sí, no debemos perdernos en el formato y en la búsqueda de la espectacularidad multimedia, ya que corremos el riesgo de perder el carácter didáctico y práctico de estos documentos.

En cuanto al contenido, las guías también pueden ser muy variadas. Un profesor puede entender que muchas de las orientaciones y sugerencias que se le ofrecen al estudiante en las guías de orientación pueden transmitirse a través de la comunicación telemática en el espacio virtual, mediante comunicación directa y regular del profesor con los estudiantes.

Si fuera así, el contenido de las guías será más concreto y delimitado. Incluso, un profesor podría decidir no usar este tipo de documentos. Nuestra recomendación es que se busque un equilibro entre los contenidos de las guías, con la posibilidad de que se *encuentren presentes desde el inicio del curso y durante toda la formación*, y las orientaciones que el profesor vaya dando en el aula virtual a lo largo de éste. Con respecto a las orientaciones a lo largo del curso, debemos recordar que la comunicación en un espacio virtual, aunque permanece al ser textual, acaba resultando antigua y tal vez difícil de encontrar a medida que pasa el tiempo y se va produciendo nueva comunicación. La producción de mensajes en un foro virtual hace que la información de los mensajes antiguos no resulte visible al estudiante al cabo de poco tiempo.

Los mensajes que el profesor va enviando contienen una gran cantidad de sugerencias y orientaciones, pero se puede llegar a producir una *saturación informativa.* Si las orientaciones se ofrecen progresivamente en diferentes mensajes los estudiantes deberán hacer el esfuerzo de conectarlas y conseguir un sentido global, lo cual es muy difícil si los estudiantes no realizan un seguimiento muy regular de la comunicación del profesor en los espacios virtuales. De ahí la importancia de confeccionar las guías de aprendizaje, que aglutinan las orientaciones más importantes y estarán siempre presentes para los estudiantes en el lugar del entorno virtual que se determine para ellas (en un lugar visible de un aula virtual, en el espacio de un área de ficheros compartido o incluso en un CD-Rom).

Así, en una guía de aprendizaje podremos encontrar desde referencias o sugerencias para el estudio de un determinado tema, hasta enlaces o documentación para complementar su estudio, pasando por una propuesta de planificación de estudio semanal, una relación de conceptos clave, actividades complementarias o de profundización, enlaces web relacionados con la temática de estudio, vídeos, casos prácticos que ejemplifican lo referido en la guía, y un largo etcétera de contenidos que pueden englobarse en estos documentos.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

## Materiales y recursos didácticos para la formación en línea

Dentro del proceso de diseño y planificación de una propuesta en línea el profesor deberá

seleccionar los recursos y materiales que sustenten el aprendizaje de los estudiantes. Aunque en ocasiones puede ocurrir, el profesorado no tiene por qué ser el encargado de diseñarlos ni desarrollarlos.

Los materiales de aprendizaje de un curso en línea pueden tener un mayor o menor tratamiento didáctico. Los que sí lo tienen suelen ser habituales en los procesos de formación en línea que tienen un elevado grado de autoaprendizaje y de trabajo individual de cada estudiante. Los otros suelen actuar como referencia de los contenidos a tratar, aunque se espera que éstos se trabajen a partir de propuestas didácticas concretas que haga el profesor en el programa de la asignatura y especialmente en documentos como las guías de orientación del aprendizaje.

En ocasiones los materiales emplean medios variados para presentar los contenidos y pueden contener actividades provistas de soluciones. Sin embargo, esto no implica que necesariamente deban ser muy complejos ni sofisticados en su diseño.

El modelo docente que vamos perfilando a lo largo de estas páginas requiere que los materiales cumplan una serie de características:

- Que recojan, a modo de referencia y no desde la interpretación del profesor, la totalidad o las *visiones más importantes y actuales, autores, teorías, modelos o enfoques del contenido* que se está tratando.
- Que tengan un equilibrio, sin sustentar un planteamiento basado en el *e-reading* ni tampoco, en el otro extremo, en una sofisticación técnica que no aporta nada o que incluso estorba.
- Que *actúen de nexo* para que el estudiante pueda relacionar constantemente el marco teórico correspondiente al contenido tratado y la aplicación de éste en situaciones reales en el que ese contenido se puede aplicar más o menos directamente.
- Que *aproveche de forma coherente la variabilidad de medios* (texto, imagen, sonido y vídeo) para mostrar de la forma más eficiente lo que debe ser referencia para el aprendizaje del estudiante. De todos modos, y como veremos seguidamente, no debemos obsesionarnos con los materiales multimedia, ya que no siempre resultan necesarios o efectivos para todo tipo de contenidos o situaciones formativas. En su utilización siempre debe primar el criterio pedagógico y no el tecnológico.
- Que en la medida de lo posible, *ofrezca alternativas* en las actividades didácticas si las contuviera.
- Que sean *concretos y fácilmente consultables*, con ayudas para la búsqueda de información de forma ágil. Debemos huir del «volumen» en la medida que los contenidos que se quieren enseñar ya estén desarrollados ampliamente en otro tipo de documentos (libros, enciclopedias, artículos, páginas web, etc.).
- Que actúen de amplia puerta de entrada para que el estudiante pueda afrontar el aprendizaje de los contenidos tratados hasta llegar a los mínimos requeridos pero

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

con la *posibilidad de profundizar* en la medida de su interés y su necesidad.

Los materiales, igual que ocurre con las guías de orientación del aprendizaje, pueden adoptar cualquier tipo de formato. *Es importante romper el tópico que relaciona incontestablemente formación virtual y material didáctico multimedia.* En cualquier modalidad de formación puede usarse cualquier tipo de material. Así, podemos encontrar que en muchas universidades del mundo se imparten licenciaturas completas en modalidad virtual y en cuyas asignaturas encontramos materiales en todo tipo de formatos (papel, web, CD-Rom, vídeos, etc.). Por el contrario, también podemos encontrar, en asignaturas que se cursan presencialmente, diseños de asignaturas en las que los materiales multimedia, la búsqueda de información en Internet, el uso del correo electrónico, etc. están totalmente integrados en el proceso formativo. Por lo tanto, *en ningún caso el uso de recursos tecnológicos o materiales multimedia resulta una condición obligada para la formación en línea.*

Los docentes debemos saber que si no poseemos conocimientos para desarrollar materiales que hagan uso intensivo de los medios tecnológicos podemos igualmente plantear propuestas formativas con apoyo de materiales en soporte clásico, como por ejemplo el papel, o un soporte digital que no sea complicado de usar (material en texto digital, presentación gráfica). Con este tipo de materiales también pueden ponerse en práctica metodologías didácticas innovadoras, motivadoras y centradas en el aprendizaje del estudiante.

Como elemento para la reflexión y ejemplificación sobre el uso de diferentes materiales veamos la tabla 4.1:

**Tabla 4.1** Usos posibles de materiales con formatos diferentes

| MATERIAL | SOPORTE | POSIBLE CONTEXTUALIZACIÓN DEL USO DIDÁCTICO |
|---|---|---|
| Batería de casos reales sobre actuaciones judiciales | Dossier de papel | Base para el desarrollo de actividades de *role-playing* en un entorno virtual |
| Software de simulación de la cavidad bucal | Material didáctico multimedia | Programa de simulación en 3 dimensiones para su uso en el laboratorio de una Escuela universitaria de Odontología |
| Noticias de periodicos | Periódicos digitales | Para contrastar las fuentes de información y hacer análisis de las noticias o comentarios de texto |
| Música | CD | Para incorporar a presentaciones en *Powerpoint* de trabajos realizados sobre compositores |
| Video didáctico | VHS/DVD | Para ejemplificar alguna parte de la materia con un reportaje de televisión |
| | Fotocopias o escaneado por parte de la biblioteca de partes de libros y documentos, siempre | Para ampliar el temario o hacer seminarios a |

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

| | | |
|---|---|---|
| | salvaguardando los derechos de autor y respetando la normativa vigente | partir de lecturas en un entorno virtual |

## Actividades-e

Cuando pensamos en las actividades y métodos de aprendizaje concretos para proponer en nuestra planificación hay dos aspectos clave que favorecerán la atención a las necesidades y ritmos individuales:

- Proponer un *número razonable de actividades* (obligatorias y opcionales), para que consigamos un cierto equilibrio respecto a lo que se propone a los estudiantes. Por un lado, no debemos sobrecargarles de trabajo, lo cual es una tendencia de los profesores noveles en estos nuevos entornos. Por otro, es importante que los estudiantes que lo deseen tengan la posibilidad de profundizar más en el estudio de los contenidos. Se trataría de establecer de esta manera la máxima flexibilidad y atención a los intereses y características individuales en las actividades de aprendizaje que propongamos.
- También es importante *ir variando los tipos de actividades que se proponen:* individuales *vs.* grupales (pequeño grupo o gran grupo); obligatorias *vs.* opcionales; teóricas *vs.* prácticas; actividades en soporte digital *vs.* en soporte no digital.

De esta forma conseguimos que la metodología esté basada en tareas y actividades variadas y que rompan la monotonía. Además, podremos promover la alternancia entre un aprendizaje más individual y un aprendizaje colaborativo. Sobre el diseño de actividades, cabe destacar también lo que nos indica Cebrián, M. (2003:39):

> El aprendizaje es más pleno cuando está asociado a situaciones reales y bajo experiencias de la práctica, donde la motivación, el desafío y el interés juega un papel importante y, también, donde el procesamiento de la información es más completo si el aprendizaje se aprovecha equilibradamente con todos los códigos que utilizamos en la sociedad (auditivos, visuales, audiovisuales…).

Subrayemos también que un proceso de formación que integre actividades con las características anteriormente citadas requiere considerar los siguientes aspectos en la docencia (Cebrián, M. 2003:39):

- Utilización de diversos recursos de forma equilibrada y complementaria entre ellos.
- Adaptación a los ritmos de aprendizaje y al estilo de los estudiantes.
- Exigencia a los estudiantes de tomar el control del aprendizaje.
- Disposición de materiales con diversas posibilidades sensoriales y códigos integrados.
- Aporte continuo de conocimientos sobre qué es lo que se está aprendiendo o dejando de aprender (evaluación).
- Combinación de una enseñanza dirigida y autodirigida.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

- Combinación de una enseñanza dirigida y autodirigida.

Teniendo en cuenta estas premisas algunas de las actividades y metodologías que se pueden poner en práctica en el entorno virtual son:

- Debates en pequeño y gran grupo en espacios virtuales de comunicación multidireccional.
- Trabajo colaborativo orientado al aprendizaje en pequeños grupos virtuales (el trabajo puede ser más o menos guiado y estructurado por el profesor).
- Dinámicas de grupo para resolución y/o estudio de casos, aprendizaje por problemas, juego de rol, etc.
- Tutorización en línea (síncrona o asíncrona) entre estudiantes y profesores de zonas geográficas alejadas.
- Aprovechamiento de los recursos multimedia para realizar materiales, programas de simulaciones a partir de software especializado, laboratorios virtuales, etc.

En el siguiente capítulo sobre desarrollo y seguimiento de la acción formativo veremos ejemplos de este tipo de metodologías y actividades.

## LOS PROFESORES DICEN... LOS ESTUDIANTES DICEN...

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

**Elena González de la Cámara Cayuela.**
Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Barcelona. Especialista en Formación de formadores y especialista en formación para el empleo.

**¿Cuáles son los aspectos en los que detienes más la atención cuando planificas tu acción docente en una asignatura que se imparte en modalidad virtual?**

*En la planificación y organización general. Si los alumnos no tienen pautas claras, cronogramas de trabajo, guías de los cursos, pautas muy concretas y un entorno sencillo e intuitivo, al encontrarse solos poco a poco se van desmotivando, se van abandonando y finalmente fracasan por exceso de complejidad o por defecto (sentirse solos). También pienso en los procedimientos de trabajo con el alumno. Creo que hay que tener determinados a priori una serie de elementos que aseguran la dinamización de la relación entre el profesor y el alumno. Por ejemplo, toda la cuestión sobre la gestión y la organización de los correos electrónicos: pautas para organizar correos con cada alumno, pautas para los «asuntos», pautas para finalizar los correos, tamaños, frecuencia de envíos, periodos de carencia en las respuestas, siempre dar feedback a un correo aunque simplemente sea para decir «ok recibido», el lenguaje en los correos y todo lo que se refiere al estilo de escritura, manejo completo de los*

*comunicación por Internet (iconos, gifs, emoticones, etc.)*

**¿Qué actitudes y destrezas crees que debe tener un estudiante para aprovechar al máximo las posibilidades de una formación en un entorno virtual?**

*A ver, podrían ser:*

- *Responsabilidad.*
- *Independencia.*
- *Capacidad de autogestión.*
- *Organización.*
- *Disciplina.*
- *Capacidad para la búsqueda autónoma de información.*
- *Facilidad para la comunicación a distancia.*
- *Alfabetización tecnológica (manejo a nivel de usuario de Internet y los programas de ofimática).*

*Éstas son las que se me ocurren ahora y quizás las más importantes para mí.*

**¿Qué papel deberían jugar los materiales en una formación en línea?**

*Los materiales son un elemento muy importante de la formación on-line, porque en ellos se encuentra la esencia de los aprendizajes a realizar. Cuanto más asequible, completo y didáctico sea el material más sólida será la base con la que trabajará el teletutor en el apoyo al alumno y más seguro y confortable se encontrará el alumno en su trabajo a distancia.*

**¿Qué les dices a tus estudiantes cuando les das la bienvenida al curso?**

*Pues mirad, os doy un ejemplo de un mensaje de «bienvenida» de mi curso:*

*Bienvenido al **GRUPO 3** del curso correspondiente al Curso « Dirección de equipos» que promueve la «**Entidad X**» y que organiza e imparte «XXX» (http:www.porejemplo.com)*

***Este curso se realiza en la modalidad mixta multicanal,** mayoritariamente a través de **autoestudio por Internet**. Todos los contenidos del curso están alojados en una **Aula Virtual** a la cual puedes acceder a través de la página www.porejemplo.com en el enlace «Área de formación»*

*En la **entrada a tu aula virtual** encontrarás:*

- *Una **guía de manejo de la plataforma** DEBES DESCARGARLA DESDE **ESTE ENLACE** y consultarla antes de iniciar la actividad.*
- ***Un enlace que testeará** si el **ordenador** desde el que quieres realizar el curso tiene todos los elementos*

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

– ***Un enlace que testeará*** *si el* ***ordenador*** *desde el que quieres realizar el curso tiene todos los elementos necesarios.* ***ES MUY IMPORTANTE QUE REALICES ESTE PASO ANTES DE EMPEZAR*** *porque algunos de los programas que indicamos, si no los tienes, pueden impedir tu correcto acceso a los materiales multimedia. Por favor, REVISA LAS CARACTERISTICAS DE TU ORDENADOR USUARIO.*
– *Un acceso a la* ***página de información y apoyo de*** «***XX***», *consúltala asiduamente porque en ella vamos a publicitar todas las novedades referentes a los cursos.*

***Anexo a este correo encontrarás la guía del curso. LEE MUY BIEN LAS DOS GUIAS ANTES DE INICIAR TU ACTIVIDAD FORMATIVA.*** *Las guías está en formato PDF, recuerda que debes disponer de este programa para poder visualizarlas.*

*Aunque este sea un curso de formación a distancia no estarás solo, todo un equipo trabaja para ti:*

– ***Yo misma, Elena González de la Cámara*** *seré tu teletutora, conmigo te comunicarás por correo electrónico a través de los foros asociados al curso y por el chat (a las horas y días que te indicaré). CONSULTA TU CORREO DIARIAMENTE Y TEN TU BUZON SIEMPRE LIBRE Y DISPONIBLE.*
– ***Centro de atención al alumnado.*** *Su sede está en «XX», aquí encontrarás a la secretaria del curso. Puedes contactar con nosotras en: egonzalez@porejemplo.com y en el número de teléfono* ***9xx xxxxxx.***
– ***Apoyo tecnológico del proyecto****. Existirá un servicio de asistencia técnica que te ayudará con todos los temas vinculados al funcionamiento de la plataforma, registro de seguimiento de los materiales, problemas con las conexiones, etc… puedes contactar con ellos en el* ***902 xxxxxx*** *y en el correo electrónico atencion.tecnica@porejemlo.com.*

***RECUERDA:***

– *Firma tus correos siempre con nombre y apellidos y curso al que perteneces.*
– *Mantén siempre tu cuenta de correo con capacidad para recibir ficheros.*
– *En tus intervenciones en el foro y en el chat, respeta las opiniones de tus compañer@s.*

*Cualquier duda o problema ponte en contacto con nosotros. ¡Bienvenido a XX Formación On line!*

*Elena González de la Cámara*

**Mercè Gisbert Cervera**
Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación y Vicerrectora de Docencia en la Universidad Rovira i Virgili de Tarragona. Profesora del Área de Didáctica y Organización Escolar del Departamento de Pedagogía en esta universidad.

## ¿Qué importancia tiene en un medio virtual de enseñanza-aprendizaje fomentar una actitud proactiva y autónoma en el estudiante?

*La falta de contacto presencial con el profesor, la falta de relación permanente con el grupo clase, a menudo, la vida personal y profesional, impiden que estos alumnos puedan seguir el proceso de manera regular y con un buen nivel de aprovechamiento.*

*Los alumnos que sí que son capaces de finalizar el proceso suelen caracterizarse por la regularidad, la constancia, la organización y la voluntad de finalizar aquello que empezaron, por sí mismos más que por imposición o por indicación de profesores y compañeros.*

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

*presenciales y es sobre este punto sobre el que deberemos incidir a la hora de diseñar y desarrollar entornos virtuales. Debemos construirlos teniendo en cuenta que los alumnos han de situarse, de manera permanente, en la tesitura de tener que tomar decisiones, es una estrategia que nos permitirá mantener una actitud proactiva en los alumnos. Del mismo modo, esta toma de decisiones constante ha de permitir al alumno ir adquiriendo seguridad en sí mismo para poder autogestionar su propio proceso de formación.*

*En este sentido, los espacios y medios virtuales para la formación, a diferencia de la formación a distancia clásica, lo que sí que permiten es generar espacios y facilitar herramientas de comunicación y de feedback continuo. Éstas garantizarán el acompañamiento del proceso de toma de decisiones del alumno y todos aquellos refuerzos positivos que le darán seguridad en su proceso de toma de decisiones y harán progresar el proceso de aprendizaje.*

**¿Qué aspectos fundamentales caracterizan una buena metodología docente en un ambiente virtual de enseñanza-aprendizaje?**

*En primer lugar que sea una metodología activa y en general integrada. Intentaré explicarme.*

*He dicho en la pregunta anterior que es fundamental que el alumno adopte una actitud proactiva y que sea capaz de autogestionar su proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello necesitamos metodologías que requieran del alumno un papel de emisor y de receptor al mismo tiempo. O sea que no sólo sea el receptor pasivo del proceso de enseñanza sino que sea un aprendiz activo.*

*En este sentido creemos que adopta una relevancia especial aquella afirmación de que «el acto didáctico es un acto de comunicación» y tendremos que optar por una metodología que implique una comunicación activa y permanente entre todos los agentes del proceso de formación en la que la implicación y el papel del alumno tenga, por lo menos, la misma relevancia que la de los demás agentes.*

*También hemos de optar por una metodología integrada. Con ello quiero decir que no debemos caer en el error de utilizar metodologías que impliquen o sólo el trabajo del profesor o sólo la actividad del alumno. Necesitamos metodologías que impliquen a todos por igual pero en un proceso constante de toma de decisiones por parte del alumno. Los casos, los proyectos, los problemas nos pueden ayudar mucho a conseguirlo.*

**¿Cuáles son para ti los aspectos clave para moderar un debate virtual?**

*En primer lugar, creo que hemos de considerar qué herramientas utilizaremos para ello: un chat, un foro, una lista de distribución..., en función de la herramienta podemos plantearnos la actividad de un modo u otro. En segundo lugar, hemos de tener*

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

*podemos plantearnos la actividad de un modo u otro. En segundo lugar, hemos de tener en cuenta cuál es el objetivo. Podemos plantearlo como lugar de relación, de intercambio, de generación compartida de conocimiento…*

*Dicho esto intentaré responder en general para poder adecuarme a las distintas situaciones. Los aspectos fundamentales creo que son:*

- *Tener bien definido el objetivo del foro y que todos los participantes lo tengan igual de claro.*
- *Utilizar una herramienta que sea eficaz desde el punto de vista de la comunicación y de la organización del contenido de ésta.*
- *Que haya un moderador y dinamizador para evitar que la mayor parte de los participantes adopten el papel de «mirones» y puedan permitirse no participar en todo el proceso.*
- *Limitar su duración en el tiempo.*
- *Que el propio moderador o alguno de los participantes se encargue de redactar unas conclusiones finales o un resumen para cerrar el debate para que todos tengan la sensación de que se han generado ideas y conocimiento en el transcurso de éste.*

**A partir de tu experiencia, ¿puedes explicarnos qué tipo de actividades son las que más motivan a los estudiantes en un entorno virtual?**

*Un poco al hilo de mi respuesta de la pregunta de las metodologías diría que las que requieren del alumno una actitud activa. Las que implican:*

- *Un proceso de investigación, salvando las distancias, y de búsqueda (los proyectos, los casos, los problemas,...).*
- *Un proceso de toma de decisiones permanente.*
- *Una interrelación con el grupo y con otras personas conocidas y/o desconocidas (los chats, los foros de discusión,...).*
- *Un proceso de trabajo compartido pero que se gestiona de manera individual.*
- *Un proceso de resolución de una situación, un problema o un caso en los que debe aportar una solución final.*

*Para empezar el proceso de formación en los entornos virtuales tendremos que empezar planteando actividades individuales que tengan que ver con el contenido teórico de la materia, que implique la acción individual del alumno, y también las actividades de comunicación con el resto de compañeros para poder crear la sensación en el alumno de pertenecer al grupo.*

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

[2] Software libre es el *software* que, una vez desarrollado, se pone a disposición de cualquier usuario para que se pueda usar, copiar, estudiar, modificar y redistribuir libremente. Suele estar disponible gratuitamente en Internet.

[3] Definimos la comunicación multidireccional como la forma de comunicación abierta y en red, generalmente apoyada por las posibilidades de los espacios de comunicación telemática, que permite la comunicación ágil y al mismo nivel entre todos los componentes de una comunidad virtual.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

# 5

# Tareas y estrategias del desarrollo y seguimiento de una acción formativa en línea

*Enséñame a emprender un nuevo comienzo,*
*a romper los esquemas del ayer,*
*a dejar de decirme a mí mismo «no puedo» cuando puedo,*
*«no soy» cuando soy, «estoy atrapado» cuando soy totalmente libre.*

RABÍ NAJMAN DE BRATSLAV

Queriendo compartir experiencias y ofrecer orientaciones y sugerencias aplicables en la metodología didáctica de una formación soportada por medios telemáticos, hemos creído que organizar este capítulo respetando la secuencia lógica en la que se produce una acción formativa podría ser lo más útil para los lectores y también lo más cercano a la práctica. Así, el capítulo se estructura en tres grandes bloques: *fase inicial* o de socialización, *fase de desarrollo:* el proceso de enseñanza-aprendizaje como consecuencia de un acompañamiento docente, y *fase de cierre*.

En la práctica no existen indicadores que delimiten claramente una y otra fase porque la formación es un continuo, pero una organización de este tipo resulta útil para la exposición y comprensión conceptual. Es interesante, desde el punto de vista del docente, poder distinguir estos tres momentos para analizar las tareas, las actividades y las comunicaciones que deben plantearse en la formación en un entorno virtual.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

## Fase inicial o de socialización

Como ya adelantamos en el capítulo anterior, la fase inicial del desarrollo de una acción formativa suele empezar con un mensaje o una sesión de bienvenida. Recordemos que estos momentos iniciales son muy importantes para crear un clima de confianza, cálido, de cercanía y de presentación de las «credenciales» como docente.

La fase inicial es un momento que puede determinar en gran medida el desarrollo posterior de la formación. En ella los docentes tendremos que considerar aspectos como: la cohesión del grupo, la negociación básica de funcionamiento del espacio virtual-aula virtual, el nivel de conocimientos de los que dispone el grupo respecto a los objetivos planteados, la experiencia que poseen los estudiantes en cuanto al funcionamiento del entorno telemático, entre otros.

Sin embargo, en la fase inicial no dejamos de tener la vista puesta en la fase de

desarrollo, por ello aportaremos a los estudiantes también aquellas informaciones y aclaraciones que les ayuden a paliar una posible falta de competencias en el uso de espacios virtuales de formación.

## Explicitación de roles, organización y negociación del funcionamiento grupal

En la comunicación que se establece en los primeros momentos entre un grupo de participantes en una acción formativa es importante instaurar un *clima adecuado*, pensando especialmente en facilitar la comunicación entre todos los miembros. No disponemos, en la mayoría de ocasiones, más que del texto escrito. Sin duda, la iniciativa de las primeras comunicaciones en el grupo deberá partir del docente.

Los docentes seremos los que más «controlemos» la situación en el mejor de los sentidos. Además de un ambiente propicio para que los estudiantes empiecen a darse a conocer, a explicar sus inquietudes, a presentarse, es importante también ir creando un *espacio organizado* en el que trabajar.

Por esta razón, nuestras propuestas y nuestros mensajes en los momentos iniciales deben ser claramente fruto de nuestra planificación previa. Tiene que existir espacio para una comunicación ágil e imprevisible, pero no para una comunicación caótica.

Será en el plan o programa de la asignatura donde se hagan explícitas las normas básicas de funcionamiento de la acción formativa, pero es conveniente también que en los primeros mensajes que enviemos al grupo expliquemos e insistamos en las cuestiones que eviten problemas, dudas e incluso malos entendidos. Veamos algunos párrafos de mensajes de bienvenida en los que invitamos a los estudiantes a darse a conocer, a comunicarse…

> Me gustaría que desde hoy hasta el domingo os presentarais al resto de compañ**er@s**. Es importante que aunque sea brevemente, nos conozcamos **tod@s** y sepamos con quién vamos a pasar el resto del curso. ¡¡¡Van a ser muchas horas virtuales juntos!!! ¡Ánimo!

> Mi mayor objetivo será ayudaros y acompañaros en vuestro aprendizaje. Estoy seguro de que todos vamos a aprender mucho de los demás. Yo el primero, por supuesto. Como primera actividad conjunta del aula os propongo que os presentéis. En esta presentación podéis explicar las cosas que queráis, tanto de vuestra vida profesional y académica como personal.

Cabe observar que se invita con estos mensajes a que la comunicación intragrupal tenga un alto componente afectivo. Esto será fundamental para contrarrestar los prejuicios que algunas personas tienen cuando atribuyen a los entornos virtuales una comunicación poco cercana o poco cálida.

En estos primeros mensajes también podemos establecer algunas pautas de funcionamiento y organización.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Lo más habitual es que me conecte por la mañana, así que será este el momento en el que conteste a vuestros mensajes. Todos los días no me conectaré, aunque como máximo tardaré 48 horas en contestaros. Tenéis que planificar vuestro trabajo de tal manera que esto no sea para vosotros una dificultad.

Por último, cabe destacar como ya se ha apuntado anteriormente que nuestras palabras en estos primeros momentos mostrarán en parte qué tipo de profesores pretendemos ser. Sin duda, habrá actitudes y palabras que influirán de forma determinante en cómo nos perciban los estudiantes. Nuestra apuesta y sugerencia es mostrarnos como *personas abiertas, cercanas, rigurosas* y mostrar en la medida de lo posible que nuestro principal objetivo es el progreso en el aprendizaje de los estudiantes, tal como explicamos en el capítulo 3.

En el ejemplo 5.1, encontramos a modo ilustrativo, algunas frases que pueden determinar cómo nos mostramos a los estudiantes.

Sería muy larga la lista de actitudes docentes que podríamos establecer a partir de la forma de comunicarse. Es evidente que nunca vamos a mostrar una única actitud durante todo el proceso de formación y que hay momentos para todo, pero es importante saber que algunas de las cosas que digamos, sobre todo en los primeros contactos en estos medios, en los que no se puede matizar o reforzar nuestra palabras con gestos, con la entonación, etc., pueden ser realmente determinantes para aumentar o disminuir la confianza que les demos a los estudiantes. En estos casos, nuestras palabras actúan como «titulares de periódicos».

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

**Ejemplo 5.1** Frases indicativas de ciertas actitudes docentes

| ACTITUD DOCENTE | FRASE |
|---|---|
| Distante<br>:-\ | *…Sin duda, ésta es una materia exigente y el planteamiento de la misma también lo debe ser. Lo anterior nos lleva a concluir que el nivel de exigencia de la evaluación también lo será. Es bueno que sepáis esto para que nadie se lleve sorpresas.* |
| Gracioso<br>;p | *Bueno, respecto a los que todavía no habéis participado en el debate os invito a que lo hagáis lo antes posible. Esto se acaba, muchachos. Sois más lentos… ;)* |
| Experto<br>:-< | *Quiero puntualizar y explicar algo mejor lo que comenta José Andrés, puesto que he trabajado mucho tiempo en esta área y he publicado mucho sobre ello como podréis ver en mi curriculum.* |
| Abierto<br>:-) | *Bueno, entiendo que haya sido una semana dura. He comprobado vuestras actividades y habéis hecho un gran esfuerzo, así que alargaremos el debate una semana más para que podáis participar con cierta tranquilidad.* |
| Optimista<br>:) | *Estoy segura que lo vamos a pasar bien y que esta asignatura os va a ser muy provechosa, tanto para vuestra práctica profesional actual, como para vuestro futuro trabajo como ingenieros. También servirá para reflexionar y tener una visión crítica de los factores que intervienen en los fenómenos estudiados. ¡Veréis como aprendéis mucho!* |
| | |

| | |
|---|---|
| . . . | |

## Creación y cohesión de grupo: comunidad para aprender

Una de las sorpresas más gratificantes que nos llevamos los docentes cuando descubrimos cómo se trabaja en un medio virtual es el de las posibilidades de comunicación multidireccional y aprendizaje colaborativo. A diferencia de lo que podría entenderse como un medio de educación a distancia y trabajo individual, hoy día los EVEA nos ofrecen grandes posibilidades para fomentar la creación de comunidad y el co-aprendizaje (aprendizaje entre iguales). Los modelos psicosociales de la enseñanza y el aprendizaje otorgan gran importancia al contexto social en el que se desarrolla el proceso de aprendizaje y ponen en evidencia la influencia del ambiente, las relaciones que se establecen entre los participantes y las características de la comunicación entre el grupo o los subgrupos (Giné, N; Parcerisa, A. 2003:30-31). Lo que se aprende en común, en colaboración, queda más interiorizado porque se ha hecho previamente una discusión, una reflexión y por lo tanto los participantes han tenido que convencer y convencerse sobre lo que se trataba (Cela, J y otros. 1997; Crook, C., 1998, Gros, B. 2002).

Desde nuestra visión de la formación universitaria y concretamente de la medidada por EVEA *es un error plantear los procesos formativos como meras interacciones individuales profesor-estudiante.* Es cierto que algunas propuestas formativas en estos entornos o en general en el ámbito de la educación a distancia están pensadas para que el recorrido por el curso sea muy flexible en cuanto a la organización del tiempo y por esta razón, por ejemplo, no se hacen grupos de estudiantes. En estos casos y teniendo en cuenta nuestra experiencia y la de otros colegas con los que hemos podido compartir nuestras vivencias, agrupar a los estudiantes y preocuparse para que exista una buena comunicación y cohesión entre ellos resulta ser una variable importante para desarrollar la formación con éxito y concluirla alcanzando las metas previstas. No podemos olvidar que la soledad del estudiante en su casa, frente a su ordenador y los materiales de estudio debe contrarrestarse con propuestas y actividades que promuevan el compartir y el comunicar.

Rossen (2001), citado en Salmon (2004: 37), nos indica que es necesario que en estos espacios se promuevan lazos de confianza que no se basen en reuniones físicas. Es de gran importancia, para llevar a buen fin el posterior aprendizaje en grupos y equipos, establecer normas estrictas basadas en la confianza en los demás.

Veamos algunos ejemplos de mensajes escritos por estudiantes de diferentes plataformas virtuales en relación a su experiencia como miembros de una comunidad:

> Quería decirle a Pepe que plantear este debate ha sido un acierto. He tenido la oportunidad de escuchar experiencias realmente sorprendentes y desconocidas para mí de mis compañeros en activo. Nunca he ejercido la abogacía, pero con lo que he escuchado en este debate me siento más cerca de la práctica profesional. Todo

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

un placer y nos vemos mañana en la facultad. Por cierto, podríamos quedar después de clase para tomar algo, ¡el tiempo acompaña!

Las palabras de Blanca me han hecho pensar mucho. Yo también creo que el asunto del código deontológico no es nada banal. Os adjunto un par de artículos breves que hablan del tema y también una página web en la que encontraréis situaciones en las que como profesionales podemos tener problemas de este tipo. Por cierto Paco, me gustaría intercambiar algún correo contigo para comentar el asunto que explicas, quizás te pueda orientar porque a mí me pasó algo parecido.

## Diagnóstico de conocimientos previos o nivel grupal

Si estamos en la fase inicial de una formación y no conocemos el nivel que tienen los estudiantes sobre el contenido del curso una de nuestras primeras tareas es averiguar cuál es realmente el nivel de conocimientos inicial del grupo. Para que un aprendizaje sea significativo y funcional, la información presentada y las actividades planteadas a los estudiantes deberán ser cercanas al «mapa de conocimientos» del que ya se disponen, es decir, a la estructura cognitiva (conceptos, ideas, opiniones, vivencias, etc.) de cada estudiante.

Realmente, conocer *el nivel de partida de los participantes en un aula virtual es el nexo entre la planificación y el desarrollo de la acción formativa.* La información recogida en las actividades de este tipo de evaluación, su análisis y juicio, permite diagnosticar cuál es el punto de partida del proceso de aprendizaje y pronosticar qué es posible plantear a partir de la situación inicial (Giné, N. y Parcerisa, A., 2003:37). En definitiva, en la práctica, conocer el nivel del grupo en el área o ámbito de conocimiento del que trata el curso debe servir para que los docentes podamos decidir esencialmente sobre dos cosas:

- La adaptación del programa y el nivel de las actividades planificadas para que se acerquen al máximo al nivel del que parte el grupo, sin olvidar por supuesto que la meta debe estar siempre próxima a los objetivos planteados inicialmente para la acción formativa. Recordemos que en el capítulo anterior hemos visto cómo se podría plantear una actividad de discusión y opinión sobre el programa del curso.
- Disponer de los recursos, en forma de materiales básicos, orientaciones, lecturas, etc., para que los estudiantes con niveles inferiores puedan acomodarse al nivel mínimo o al de la mayoría del grupo y así no tener problemas para seguir el itinerario planteado para la formación.

Como en un entorno presencial, en EVEA existen diversas estrategias que pueden servir para aproximarnos al nivel de conocimiento que los estudiantes tienen sobre un tema o un área. Veamos algún ejemplo:

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

a. **Cuestionario inicial o de conocimientos previos**. El profesor puede pedir a los estudiantes que completen un breve cuestionario sobre la temática del curso para diagnosticar el nivel de conocimientos de cada estudiante y del grupo en general.

b. **Informe personal KPSI**[1]: Esta técnica de autoevaluación sobre el nivel de conocimiento da algunas ideas y conceptos clave que pueden servir al profesor para conocer qué es lo que los estudiantes creen saber sobre alguna materia. Veamos el siguiente ejemplo:

**Ejemplo 5.2** Autoevaluación de conocimientos previos

*Indica cuál es el nivel de conocimientos sobre los conceptos o ideas clave que a continuación te proponemos:*

*(1) Lo desconozco por completo.*
*(2) Casi no sé nada.*
*(3) Conozco algo de ese concepto*
*(4) Sé bien de qué trata y lo puedo explicar.*

| **Conceptos/ideas clave** | **Grado de conocimiento** |
|---|---|
| Concepto / idea clave 1 | |
| Concepto / idea clave 2 | |
| Concepto / idea clave 3 | |
| Concepto / idea clave 4 | |
| … | |
| Concepto/idea clave n | |

(Fuente: Elaboración propia a partir de Giné y Parcerisa, 2003:63)

c. **Chat grupal de inicio de curso**: Otra de las estrategias que podemos usar en un entorno virtual para conocer con mayor detalle los conocimientos de los que parte el grupo es llevar a cabo un encuentro virtual o chat grupal. Este tipo de actividades requieren una gran preparación por parte del profesor y una detallada organización y estructura para que se desarrolle de forma eficaz. Tendremos que planificarla previamente dividiendo el tiempo previsto en diferentes partes, en las que podemos tratar algún tema clave de los que se pretenden trabajar en el curso. De cada uno de ellos podemos preparar alguna pregunta para que los participantes contesten en el chat. En este mismo capítulo explicamos algunas cuestiones importantes que debemos considerar para poner en práctica este tipo de actividad.

## Inicio de la cesión del control

Una vez iniciada la comunicación entre los estudiantes del grupo y establecida una cierta cultura o cohesión de grupo, después de haber determinado algunas normas de

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

funcionamiento y haber puesto en práctica alguna actividad para conocer el nivel de conocimientos previos del grupo, es hora de que el profesor comience realmente a jugar un papel de acompañante del aprendizaje. ¿Cómo podemos convertirnos en profesores acompañantes?

En primer lugar, asumiendo realmente que el proceso de aprendizaje y adquisición de conocimiento de los estudiantes depende en última instancia de ellos. Nosotros trabajamos para disponer los recursos, los momentos, las actividades y el clima para que este aprendizaje se produzca. Para ello, los estudiantes deben asumir responsabilidades y *los docentes debemos dejar que las asuman.* Estamos hablando de ceder en parte y paulatinamente el control de la formación. Como vimos en el capítulo 2, para asumir su rol los estudiantes requieren re-aprender algunas dinámicas, desaprender otras propias de la pedagogía tradicional y poner en práctica ciertas estrategias. Recordemos, como vimos también en ese capítulo, que el estudiante no suele disponer de este control durante su formación previa. En la mayoría de ocasiones, el proceso ha venido y viene altamente guiado por el profesorado.

En realidad, cuando en el capítulo 4 hablábamos de discutir y consensuar un programa para la asignatura ya estábamos implicando de forma directa a los estudiantes en decisiones que hacían disponer de un control directo sobre su aprendizaje. ¿Qué mayor control que el que permite decidir qué vas a aprender y cuáles son, por lo menos en parte, los objetivos a los que se pretende llegar? Dicho esto, veamos alguna estrategia y situación que puede orientarnos en este proceso de cesión del control al estudiante.

**Situación 1** *Los estudiantes se responsabilizan de preparar documentación sobre un determinado tema para que sirva como material de estudio*

En un entorno de conocimiento no centralizado o distribuido como el que nos ofrece la red Internet, es muy posible hacer propuestas para que los participantes en una acción formativa, de una forma colaborativa o individual, se responsabilicen de hacer una recopilación y selección más o menos amplia de fuentes documentales en relación a un tema. Proponiendo este tipo de tareas a los estudiantes les haremos entender que la información está a su alcance, que para disponer de material con el que aprender no dependen de una sola fuente y que es conveniente que no dispongan solamente de una única mirada. Además, este tipo de actividades fomenta actitudes responsables, ya que el estudiante deberá asumir que lo que recopile no sólo servirá para él, sino también para el grupo.

Una interpretación rápida y superficial de la situación planteada anteriormente puede hacernos pensar que la importancia que los docentes juegan en el proceso de formación disminuye, debido a que no centralizamos el saber y no actuamos como principal proveedor de conocimiento como en muchos casos estamos acostumbrados. Como ya se dijo en la introducción, partimos de un enfoque que concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje de una forma determinada. Éste considera que el conocimiento no se transmite, sino que la adquisición de conocimiento es un proceso individual que cada uno de nosotros desarrolla a partir de procesos cognitivos individuales y a través de la

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

interacción con otros sujetos y con nuestro entorno (enfoque socio-contructivista[2] de los procesos de enseñanza-aprendizaje). Siendo así, aunque a priori no lo parezca, una mirada detenida sobre este tipo de situaciones, y otras que veremos a continuación, nos permitirá entender que un trabajo docente que busque la *proactividad del estudiante y le ceda paulatinamente el control de su aprendizaje se convierte en una tarea mucho más compleja, rica y gratificante para los profesores.* Al profesor que sea acompañante del aprendizaje se le presentarán una variedad de situaciones y posibilidades de acción mucho mayor que al profesor que centra su trabajo en impartir clases magistrales y proveer de saber a sus estudiantes en forma de cápsulas, dictados o sesiones magistrales en una sola dirección.

Veamos un par de situaciones más que puedan orientarnos en actitudes de cesión del control y responsabilidad a los estudiantes:

**Situación 2** *Elaboración de una síntesis después de una actividad de discusión o debate grupal*

Después de una actividad de discusión o debate grupal es importante acabar con una comunicación o documento de síntesis. Al final de este debate, en el que el profesor puede haber participado por ejemplo como moderador, es interesante hacer un ejercicio de resumen, recopilación y explicitación de conclusiones. El profesor podrá encargar esta actividad a uno o más estudiantes, quienes serán los encargados de poner a disposición del grupo ese documento que puede ser después material de trabajo de la asignatura.

Este tipo de encargos puede realizarse en las diferentes actividades que se hagan durante el curso, bien a todos los participantes o simplemente a los que deseen hacerlo voluntariamente. También tendremos que decidir si es una actividad que formará parte de la evaluación sumativa, si antes de que envíen el documento querremos o no que lo envíen al profesor, etc.

Veamos cómo pedir esta tarea a los estudiantes:

> Hola a todos/as.
> Entre mañana y el sábado debemos acabar esta segunda actividad de debate.
> La semana que viene, semana de vacaciones, bajaremos el ritmo y no propondré ninguna actividad más. Lo único que haremos será esperar que Miriam y Santiago, moderadores de esta actividad, hagan una síntesis con todas las ideas e informaciones que han ido saliendo. Si lo desean me la pueden enviar a mí para revisarla como ya hice en la actividad 1 y después la colgarán aquí mismo, en la carpeta de este debate.
> Al regresar de las vacaciones de Semana Santa propondremos la próxima actividad de debate.
> Saludos y disfruten de estos días de descanso.

**Situación 3** *Situación de co-evaluación y autoevaluación*

La evaluación, y concretamente la autoevaluación, siempre ha resultado un tema controvertido para el profesorado (en el próximo capítulo reflexionaremos sobre ello). En los espacios virtuales de enseñanza y aprendizaje no resulta menos. Para fomentar la

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

participación del estudiante, con todas las consecuencias e implicaciones que esto conlleva, debemos también permitirle que sea un elemento activo en la evaluación: en la propia, en la de sus compañeros/as, en la del profesorado y en la del proceso formativo.

Resulta una estrategia muy adecuada y que fomenta una mirada responsable y crítica sobre uno mismo, el poder autoevaluarse o tener la responsabilidad de evaluar trabajos realizados por otros compañeros. Además, resulta una estrategia eficaz para fomentar el aprendizaje.

El profesor podrá encargar la revisión, las correcciones y los comentarios de ejercicios realizados por otros compañeros (corrección y evaluación por pares). Un estudiante hará de corrector y otro de corregido, y el profesor supervisará el proceso. Esta evaluación puede suponer un proceso de diálogo con tantos ciclos como se determine: El estudiante corrige el trabajo a otro estudiante → El estudiante responde al corrector sobre su corrección y comentarios → El corrector aclara y revisa la corrección según la solicitud del estudiante al que se ha corregido.

ESTUDIANTE CORRECTOR ↔ ESTUDIANTE CORREGIDO

La autoevaluación, sobre todo la cualitativa, puede también servir para iniciar a los estudiantes en procesos de reflexión sobre su propio aprendizaje (metacognición). Actividades como los diarios, los cuadernos de bitácora y los portafolios, pueden ser recursos válidos tanto para la evaluación del propio proceso de aprendizaje del estudiante como para hacerlo más eficiente. Como veremos en el capítulo siguiente, plantear formas variadas de evaluación puede enriquecer enormemente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En definitiva, en un entorno telemático la cesión del control se produce si ofrecemos variadas posibilidades para que el estudiante participe y sea protagonista en el desarrollo en las actividades que se van proponiendo. Desarrollaremos más ampliamente la cuestión de la participación del estudiante en el siguiente apartado.

## Fase de desarrollo. El proceso de enseñanza-aprendizaje como consecuencia de un acompañamiento docente

La fase de desarrollo de la acción formativa se centra en el trabajo que se va produciendo para la consecución de los objetivos planteados. En la formación presencial está muy claro: la formación se organiza en sesiones, que se van produciendo una tras otra, dirigidas por el docente. En la formación virtual, la secuenciación y división del tiempo desaparecen, por lo menos a priori, y muchas de las tareas y sub-procesos se superponen, se articulan y deben coordinarse. En este sentido la complejidad puede ser grande y las posibilidades infinitas.

Para el buen desarrollo de la formación debe destacarse un aspecto fundamental que

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

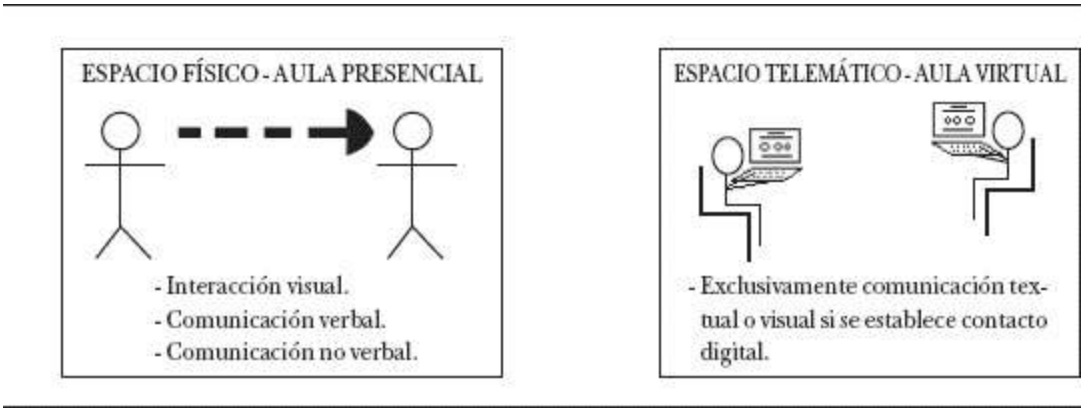
deberá tenerse siempre muy presente, y es la comunicación que se establece entre los participantes en la formación.

## Comunicación educativa: eje fundamental de la educación en línea

En situaciones de formación presencial está casi implícito en el proceso que en los encuentros regulares que se van produciendo (las sesiones de clase) se produzcan ciertos intercambios, más o menos ricos, de comunicación. Al menos esta comunicación se produce desde el primer momento en una dirección, la que va del profesor al estudiante. La comunicación en este tipo de situaciones es desde el punto de vista pedagógico muy importante, aunque quizás en la formación presencial el profesor suele fijar más la atención en lo que se comunica, en su estructura y en los tiempos en los que se produce esa comunicación, más que en la configuración del mensaje y en cómo llega éste a su receptor.

Sin embargo, en la formación mediada por un entorno virtual el proceso y el sentido de las comunicaciones educativas entre los participantes implicados directamente en el proceso (docentes y estudiantes) cobra mucha importancia, ya que no existen encuentros entre los participantes (no hay coincidencia espacial). Por esta razón, la «forma de encuentro» o de comunicación en un medio virtual debe ser mucho más planificada, estructurada e intencional. Estar en el mismo espacio presencial asegura una mínima comunicación, aunque sea sólo visual, pero *estar en el mismo espacio virtual no asegura ningún tipo de comunicación.*

**Figura 5.1** Diferencias entre el contexto comunicativo y la relación visual-espacial de la formación presencial y la formación en línea


ESPACIO FÍSICO - AULA PRESENCIAL
- Interacción visual.
- Comunicación verbal.
- Comunicación no verbal.
ESPACIO TELEMÁTICO - AULA VIRTUAL
- Exclusivamente comunicación textual o visual si se establece contacto digital.

Sin duda, el componente comunicativo es el que en un mayor grado define la metodología docente en un entorno virtual. Como hemos visto ya en algunos ejemplos en los capítulos anteriores y seguiremos viendo en el resto, la introducción o presentación del curso, el establecimiento de normas de funcionamiento, las estrategias para mantener viva la comunicación, o el *feedback* sobre distintas actuaciones de los alumnos, son procesos comunicativos que en un medio virtual se presentan casi siempre de forma

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

textual y que los profesores en línea tenemos que dominar. De ellos dependerá en gran medida el éxito del proceso formativo (Bautista, G; Forés, A., 2003:43)

Veamos algunas orientaciones básicas que debemos tener en cuenta en nuestra comunicación en los espacios virtuales (tanto asíncronos como síncronos):

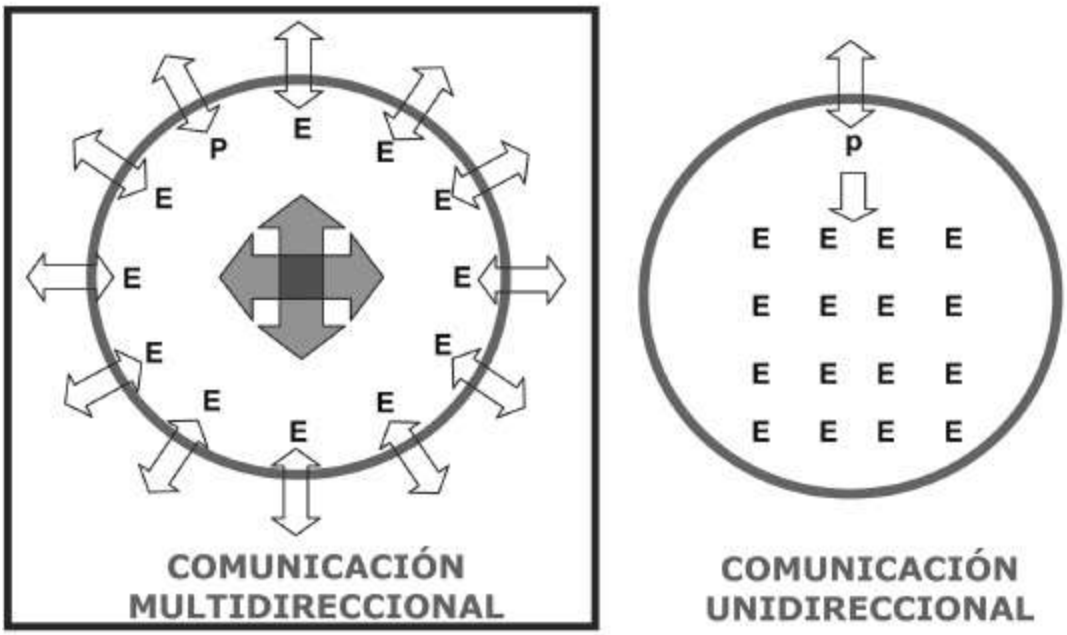
- Especificar en los mensajes de correo un *tema significativo* en el apartado ASUNTO. Debemos evitar temas como «*Hola*», «*Pregunta*». Asuntos como «*Aclaración punto 2.1 programación JAVA*» o «*Ampliación explicación María*», ofrecen información relevante para el receptor o lector del mensaje. Además, es muy útil para acceder a la información cuando durante el curso se acumula una gran cantidad de mensajes.
- La *comunicación* debe estar *estructurada* (puede seguir el esquema básico de presentación-desarrollo-conclusión). Deben evitarse mensajes largos y con demasiados temas. Los estudiantes pueden gestionar mejor la información y la comunicación que proviene del docente si éste trata cuestiones por separado en los mensajes diferentes.
- Si nos resulta imprescindible enviar un mensaje largo resulta muy útil *especificar al principio todos los puntos a tratar.*
- Debemos *utilizar el lenguaje de forma correcta.* Debemos tener cuidado con las bromas y las ironías, pues con la ausencia de interacción física entre emisor y receptor se pueden generar situaciones conflictivas o malos entendidos.
- Si no se recibe respuesta a un mensaje debemos *volver a enviarlo en un tiempo prudencial* (de 2/4 días).
- Deben *medirse bien las repercusiones de nuestras respuestas.* Es importante aprender a prever las diferentes consecuencias que nuestros mensajes pueden originar. El medio virtual puede funcionar como amplificador de algunos mensajes. Por ejemplo, las críticas bien intencionadas pueden tener efectos muy negativos para la progresión del aprendizaje si no están expresadas de forma muy comprensible, en su justa medida, y a su debido tiempo.

## Activación/animación de un aula o espacio virtual. Fomentar la participación del estudiante

Antes ya adelantábamos que para conseguir realmente que el estudiante tome protagonismo en el proceso de aprendizaje *es necesario darle oportunidades para participar.* Además de las bondades relacionadas con el co-aprendizaje, la comunicación en red o multidireccional es la que realmente demuestra una participación activa y autónoma del estudiante.

**Figura 5.2** Tipos de comunicación que pueden fomentarse en un aula

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256




Como vemos en la figura 5.2, en el primer caso todos los participantes aportan información de distintas fuentes, algunas de ellas externas a los recursos de la propia aula. En el segundo caso, la comunicación se da en un solo sentido y la información la aporta exclusivamente el docente (Bautista, G.; Teixidó, R. 2002).

Las principales ventajas de fomentar la participación multidireccional en el aula son (Bautista, G. Borges, F., 2001):

- El estudiante prepara a conciencia sus intervenciones en relación a los contenidos del curso, puesto que se harán públicas en un espacio de comunicación del aula.
- Fomentando la participación activa del estudiante permitimos que desarrolle su capacidad crítica y reflexiva.
- Aumento de la cohesión del grupo y la percepción positiva de pertenencia a él.
- Aumento de la motivación al ver que tiene oportunidad de expresar sus ideas y conocimientos.
- El estudiante puede criticar, proponer cambios, ampliar, opinar, matizar y complementar el contenido de las asignaturas con relación a sus necesidades e intereses.
- Todos se benefician de todos a partir de la experiencia de cada uno. El profesor deberá aprovechar esta experiencia regulando los contenidos de las comunicaciones con sus intervenciones.
- La participación sirve de apoyo al autoaprendizaje que se da en el estudio individual.
- Contrarresta el sentimiento de soledad al participar de forma frecuente y comunicarse en el espacio virtual.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

- Desarrollo de la solidaridad a partir de ayudas mutuas. En la mayoría de ocasiones este tipo de valores y actitudes no se tratan como contenidos del curriculum, sin embargo, para la formación personal y profesional son completamente necesarios.

En parte, que el estudiante mantenga una comunicación fluida y frecuente con el resto del grupo de participantes es una señal positiva de su progreso. No tendremos certeza de que está aprendiendo hasta que no se realice algún proceso o actividad de evaluación, pero en gran medida, un estudiante activo, comprometido y presente, suele ser un estudiante con éxito académico.

Por tanto, ¿cómo podemos potenciar la participación del estudiante?

Antes ya hemos expuesto tres situaciones en las que se cedía el control del proceso a los estudiantes y por lo tanto, de alguna forma se les «daba la palabra». Realmente los procesos de cesión de control y los de potenciación de la proactividad del estudiante están íntimamente relacionados. Los profesores debemos sobre todo fomentar una «libre y fluida» circulación de ideas, sin monopolizar la atención, simplemente regulando estos flujos con nuestras intervenciones. Debemos permitir el error y la duda. En muchas ocasiones los estudiantes serán capaces de rectificarlos y aclararlas.

Es evidente que las competencias comunicativas del docente para fomentar la participación y la comunicación fluida intragrupal son muy importantes. Algunas estrategias para moderar la comunicación en un aula virtual serían (Bautista, G.; Borges, F., 2001):

- Animar y motivar a los estudiantes a que participen: *(«Tanto María como Pedro han acertado plenamente en sus observaciones sobre el papel del abogado, seguro que muchos de vosotros podéis decir cosas sobre el contenido del programa que emitieron ayer en televisión, ¿quién más lo vio?»).*
- Ofrecerse para ayudar y apoyar el trabajo de los estudiantes: *(«Veo que en este grupo estáis trabajando intensamente. Bien, seguid así. Si necesitáis cualquier aclaración no dudéis en pedírmela»).*
- Proponer retos intelectuales: *(«Sería interesante que además de revisar las dos teorías sobre la expansión económica de los EEUU, pudierais hacer una tabla comparativa teniendo en cuenta las variables que explica Terry Landow en su artículo…»).*
- Aclarar y reformular intervenciones de los estudiantes para provocar más intervenciones o permitir la aclaración de algunas cuestiones: *(«Entonces, lo que quiere decir Alberto es… ¿qué opináis los demás?…»).*
- Inferir en los mensajes tanto la información explícita como la no explícita: *(«…por lo que dice, parece que Susana no está de acuerdo con Javier…»)*
- Buscar coherencia en el discurso de los estudiantes: *(«Carmen, has utilizado antes este concepto en otro sentido, estaría bien que lo aclararas, pues puede llevar a equívoco…»).*

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

- Pedir definiciones de conceptos utilizados que puedan no ser conocidos por todos: *(«Para ti, entonces, ¿qué sería…?»).*
- Favorecer la propuesta de alternativas: *(«¿De qué otra forma lo podríamos explicar? ¿en qué circunstancias no nos serviría este razonamiento?»).*
- Reforzar las intervenciones precisas, innovadoras o brillantes *(«… como muy acertadamente afirma Juan Fran, la solución pasa por…»).*
- Intervenir y reorientar situaciones no deseables *(«… es realmente importante posicionarse sobre el tema que comentan Sole y Ana, pero es mejor no entrar a debatir estas cuestiones aquí, pues nos desviaría considerablemente del centro de interés de nuestra asignatura… Os recomiendo que os comuniquéis personalmente a vuestros buzones personales para seguir conversando sobre este tema»).*
- Pedir razones y justificación de las afirmaciones hechas *(«¿En qué evidencias o estudios te basas para afirmar que…?»).*
- Invitar a proponer temas sobre los que trabajar o debatir. *(«Esta semana, en el canal 9 emiten un reportaje sobre los museos de arte contemporáneo más importantes, os invito a que lo veáis. Si alguien quiere sugerir la lectura de algún artículo, libro o programa de televisión, ¡adelante! vuestras propuestas son bienvenidas»).*
- Facilitar que los estudiantes tomen conciencia de cómo enfrentarse a los problemas y a sus propios procesos cognitivos en relación al aprendizaje: *(«Juan, tu trabajo es excelente ¿por qué no explicas al resto la estrategia que has seguido para confeccionar ese cuadro sinóptico del final? ¿qué te llevó a hacer este cuadro y no un resumen como se sugería?»).*

Por otro lado, hay algunas actitudes que como profesores debemos evitar si queremos fomentar o consolidar la participación en el aula virtual:

- No monopolizar las discusiones o intervenir y contestar de manera rutinaria ante cualquier opinión de los estudiantes.
- Ser inflexible y seguir al pie de la letra la propuesta de actividad grupal sin adaptarse a las necesidades e intereses de los estudiantes si percibiéramos que éstos son diferentes a los planteados.
- Enviar siempre mensajes de explicación «magistral» que no generen opinión o discusión.
- Permitir largas discusiones sobre temas que se escapen de lo que se debe tratar o se está tratando.
- Consentir que los estudiantes centren sus aportaciones solamente en ellos o sus experiencias personales y que esto parezca válido para todos o todas las situaciones.
- Impedir con nuestras respuestas o aclaraciones que los estudiantes justifiquen su

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

interpretación adecuadamente. A veces es mejor sugerir o guiar para conseguir una buena respuesta por parte del estudiante y no darla nosotros directamente. De esta manera facilitamos la proactividad.

- Obviar una intervención importante de algún estudiante en referencia al tema que se trabaja.
- Manipular las intervenciones en los espacios virtuales para favorecer las opiniones propias.

## La progresión del aprendizaje a partir de materiales o guías de orientación

Hasta ahora hemos dado una notable importancia al aspecto comunicativo de la formación en línea debido a que en nuestros años de experiencia hemos observado que la interacción que puede darse entre los participantes en una acción formativa en este entorno puede llegar a ser enormemente rica y con unas grandes potencialidades para el aprendizaje. De todos modos, paralelamente a sentirse parte de un grupo cohesionado, los estudiantes necesitan unos materiales o guías que orienten y faciliten su aprendizaje.

Recordemos que en el capítulo anterior ya explicamos que en una formación en línea caben todo tipo de materiales: desde un libro hasta un material multimedia alojado en Internet, pasando por un dossier de textos y documentos seleccionados por el profesor o sugeridos por los estudiantes, unas guías de aprendizaje o una recopilación de páginas web relacionadas con la temática.

También sabemos de la gran casuística que nos podemos encontrar respecto a los materiales. Desde el profesor que dispone de un equipo de diseño y desarrollo de materiales didácticos con el que puede trabajar para desarrollar los materiales de su curso, hasta el profesor al que lo único que le ofrecen es el acceso a un entorno en el que si quiere, puede enviar cualquier tipo de materiales a sus estudiantes. Sea cual fuere la situación, nuestra decisión sobre qué recursos y materiales deben apoyar el desarrollo de la formación se debe guiar por lo establecido en el plan o programa de la asignatura y más concretamente en los objetivos de la formación.

Veamos algunas posibilidades docentes en relación a diferentes modelos de utilización de materiales y recursos de aprendizaje.

a) *Los materiales didácticos (soporte digital y soporte papel).* Este tipo de materiales suele tener una ventaja para el seguimiento del curso. Los estudiantes tienen un rápido y fácil acceso al contenido (generalmente muy sintetizado y concreto, también con un tratamiento didáctico claramente intencional). Una de las características principales del material que presenta los contenidos que se deben aprender en un curso virtual es su diseño e intencionalidad didáctica. Es evidente que en la formación presencial este tipo de materiales podrían tener cabida y se podrían usar perfectamente. La realidad es que en la formación presencial los materiales suelen usarse como referente para complementar,

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

profundizar y/o sistematizar lo que el profesor explica. En muchas ocasiones, en la formación en línea, los docentes buscamos suplir las «dosis didácticas» que podemos incluir en las clases presenciales con ese planteamiento didáctico conferido a los materiales.

Los materiales pueden ofrecerse a los estudiantes en cualquier formato, aunque debemos adelantar que las universidades y especialmente los profesores son muy promiscuos a «colgar» información en la red o en el espacio virtual. Quizás sea uno de los tópicos interesantes sobre los que deberíamos reflexionar. No siempre se amortiza el esfuerzo de «digitalizar» unos materiales y convertirlos en hipertextuales, cuando esta conversión no tiene unos claros y justificados fines pedagógicos y no da valor añadido respecto al soporte tradicional.

b) *Guías de orientación para el aprendizaje*. En el capítulo anterior ya vimos ampliamente qué son las guías de orientación para el aprendizaje y cuál puede ser la estructura así como la filosofía que puede encerrar este tipo de documentos. Respecto a su utilización es importante destacar que ésta debe estar completamente articulada con los otros recursos que como docentes disponemos para que los estudiantes aprendan. Lo que se indica en las guías de aprendizaje debe ser coherente con el programa de la asignatura, con lo que se explica en los materiales y con las indicaciones que vamos dando en el aula virtual durante el desarrollo de la formación. Las guías deben fomentar especialmente la reflexión y la investigación sobre aquello que debe aprenderse. También deben ofrecer una propuesta de planificación para el estudio.

c) *Desarrollo ad-hoc de materiales mediante el acompañamiento del profesor*. Una modalidad de elaboración de materiales para el aprendizaje en un curso virtual poco utilizada pero que puede resultar metodológicamente muy interesante es la que propone a los estudiantes crear su propio material de aprendizaje. Mediante unas orientaciones, que perfectamente podemos incluir en las guías de orientación para el aprendizaje presentadas en el punto anterior, podemos proponer que cada estudiante vaya explorando diversas fuentes de información y construyendo su propia recopilación documental y de recursos que actúe como material base. Podemos promover también un intercambio fluido de la documentación y de los recursos que cada estudiante vaya encontrando. Incluso organizar y distribuir temas y subtemas entre diferentes estudiantes. Este tipo de metodología debe ir acompañada con diversas propuestas didácticas para trabajar estos contenidos, y previamente, por la adquisición de criterios que permitan a los estudiantes seleccionar, analizar, estructurar y re-elaborar la información encontrada. La propuesta de elaboración de material puede hacerse a los estudiantes individualmente o en pequeños grupos.

Más adelante se presenta algún recurso adecuado para que el estudiante pueda publicar esta información, como son las bitácoras o blogs y los wikis.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

## Estudio individual

Es evidente que la formación en línea no tiene porqué convertirse en un aprendizaje en solitario, pero es cierto que en un gran número de ocasiones la planificación de la formación prevé un considerable grado de autoaprendizaje. Por esta razón es importante que el docente considere que el trabajo individual del estudiante será una herramienta imprescindible para la construcción de conocimiento. Este estudio debe proponerse a partir de actividades y propuestas ricas, y de la obtención de información a partir de un número considerable de fuentes. Internet, especialmente, puede aglutinar algunas de ellas (prensa, libros, artículos, otros compañeros mediante comunicación virtual, etc). El docente debe procurar que el resultado del estudio individual no sea un conjunto de informaciones memorizadas y reproducidas, sino una re-elaboración y producción propia y creativa de información que desemboque en la construcción de conocimiento y que se pueda utilizar fácilmente, de forma contextualizada y a la vez relacionada con distintas situaciones.

## El aprendizaje colaborativo/grupal

Otro eje fundamental del estudio en un entorno virtual es el aprendizaje colaborativo. Como docentes debemos conocer las posibilidades que existen para proponer actividades que fomenten este tipo de aprendizaje.

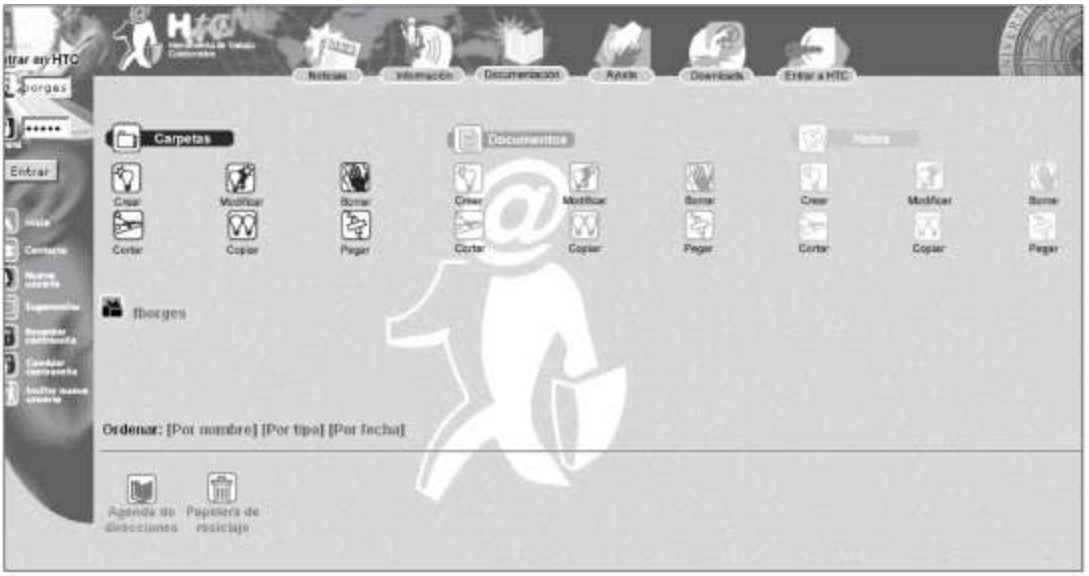
**Figura 5.3** Entorno de trabajo y aprendizaje colaborativo BSCW

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

BSCW
Archivo Edición Ver Opciones Ir a Ayuda
Inicio Público Portap Papira Dirs Agenda
Su ubicación: anonymous / APRENDIZAJE
APRENDIZAJE
Para practicar y aprender a andar con la herramienta de trabajo compartido, es decir, lo que en ingles por lo visto se llama BSCW.
Está enfocada para los miembros de la Comunidad Virtual FARMATOXI, pero se recomienda a todos los principiantes de cualquier otra BSCW comenzar por aqui, haciendo los ejercicios que se proponen
Nombre Compartido Nota Calific. Fecha Eventos Acciones
Ejercicio 09.doc
sin descripción
2001-03-25
Ejercicio 01.htm
Bienvenido/a. Lectura de un documento htm
Pincha el símbolo de documento o su nombre
2002-04-02
Ejercicio 02.htm
Modificar un documento htm
2003-05-25
Ejercicio 03.htm
Responder con una nota o comentario a un documento, d i a l o g a r
2003-03-09
Ejercicio 04.htm
Moverse por el espacio de trabajo y entrada en carpetas
2001-12-19
Ejercicio 05.htm
2001-12-19

BSCW: *Basic Support for Cooperative Work*. Es la herramienta gratuita de trabajo colaborativo más extendida. **http://bscw.fit.fraunhofer.de/**

**Figura 5.4** Interfaz de HTC - Herramienta de trabajo colaborativo




Fuente: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. **http://www.webs.ulpgc.es/htc/**

Conseguiremos así crear un entorno más rico en estímulos y provocar situaciones que cohesionen al grupo. Como ya hemos dicho, para contrarrestar la lejanía y la falta de

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

contacto físico esto resulta fundamental en la formación en un entorno virtual. Por todo ello, como docentes es importante estar convencidos de que los participantes en la formación pueden asumir competencias y responsabilidades respecto a la producción y difusión de la información que después debe aprenderse y transformarse en conocimiento. Las figuras 5.3 y 5.4 de la página anterior muestran entornos de trabajo colaborativo.

## Análisis de algunas situaciones en un entorno virtual

A continuación presentamos y analizamos cuatro situaciones posibles que pueden aparecer en el desarrollo de un curso en EVEA. A cada situación la acompañan tres actuaciones posibles basadas en potenciales respuestas de los docentes, siendo la última de cada tabla la que recomendamos llevar a la práctica.

**Situación 1** *«Sólo la mitad de la clase sigue el curso»*

En el capítulo 2 vimos que en ciertos momentos los estudiantes son «participantes pasivos», que leen los mensajes pero no intervienen activamente. Aunque leer y saber lo que se está haciendo en el aula ayuda al aprendizaje, el docente debe saber quién asume ese papel pasivo y debe procurar motivarlo para que en ocasiones adopte una actitud activa que muestre resultados visibles. Sin forzar la libertad individual, sí que se puede realizar una acción docente que incluya el seguimiento de quienes participan «pasivamente» y de los que ni se conectan.

| **ACTUACIONES POSIBLES** | | |
|---|---|---|
| *«Voy a obligarles a participar»* | *«Es mejor no hacer nada. Ya aparecerán»* | *«Invitación a participar»* |
| Por mucha razón que le asista al docente, una apelación recriminatoria, o un recordatorio de los deberes del estudiante, no conseguirá que los estudiantes pasivos participen abiertamente. La participación de buena calidad por parte del estudiante es libre, y no está dirigida directamente por el docente. | Al contrario, un sencillo comentario en el foro, o en mensajes personales a ciertos estudiantes puede resultar en un aumento de la participación de calidad. Podría ser que algunos estudiantes tuvieran deseos de participar sin atreverse, y con un simple ánimo puede haber resultados. | Recomendamos que el docente exprese en el Foro o en mensajes particulares su preocupación por la falta de participación de los estudiantes. Debe ser más una invitación que una obligación, dejando abierta la posibilidad de ayudar a resolver un problema del estudiante si es que éste es la razón de la falta de participación. |

**Situación 2** *«Enfrentamiento entre estudiantes»*

En cualquier grupo humano se puede dar el conflicto. El conflicto en un aula virtual suele ser producto de un malentendido, facilitado por la ausencia de elementos físicos añadidos a la comunicación (entonación, gestos) o por una expresión escrita deficiente o

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

incompleta, por ejemplo una broma que no se ha entendido o aceptado adecuadamente.

| ACTUACIONES POSIBLES | | |
|---|---|---|
| *«Ya son mayores para resolver sus problemas»* | *«Hay que cortar por lo sano»* | *«Moderar y reconducir»* |
| El docente no puede inhibirse y pensar que no va con él o con ella. Con su actuación puede evitar que por dejadez o falta de intervención por su parte el ambiente del aula virtual sea tan enrarecido que la participación libre y normal sea imposible durante el resto de la formación. | Según el carácter de la disputa o enfrentamiento puede ser recomendable cortar con decisión, pero no de cualquier manera. Aunque pueda haber una primera chispa identificada, no se trata de buscar un culpable ni de sancionar. | Tal vez lo mejor sea permitir que la resolución del conflicto se realice desde el propio grupo. De cualquier modo, lo más importante es reconducir la situación para que se sepa qué interpretaciones se han hecho, poder ponerse en el lugar del otro y aclarar la situación. |

**Situación 3** *«Exceso de consultas al docente»*

Podemos encontrarnos con estudiantes que sólo escriben al docente, entablando una relación académica que obvia por completo al resto del grupo y la participación en el aula virtual. Aunque una relación directa entre estudiante y docente es recomendable, la exclusividad que obvia el resto del grupo puede redundar en una multiplicación insostenible de los mensajes y consultas que el docente ha de atender, además de que puede fomentar una actitud poco o nada proactiva en el estudiante.

| ACTUACIONES POSIBLES | | |
|---|---|---|
| *«Mi obligación es contestar todos mis correos»* | *«No haré caso delo que no esté en el aula virtual»* | *«Contesto personalmente» y lo comunico a todos»* |
| Hay que contestar pero dar una respuesta adecuada no significa necesariamente contestar lo mismo a todos y cada uno de los correos repetidos que vayamos recibiendo. Ni tampoco atender al estudiante como si el aula virtual no existiera. | En el otro extremo, no podemos dejar de lado los correos que recibamos en nuestro buzón personal, aunque traten de cuestiones relativas al curso. | La mejor actuación es responder tanto a los mensajes recibidos de forma personal como a los que se planteen en el aula virtual. Sin embargo, debemos explicar a nuestros estudiantes que al enviar su pregunta al aula el resto de estudiantes puede ayudar a la resolución y también se puede beneficiar con la respuesta: en muchas ocasiones las dudas son comunes a más de un estudiante. |

**Situación 4** *«Poca iniciativa y escasa responsabilidad del estudiante»*

En ocasiones podemos encontrarnos con estudiantes que presentan una actitud más reactiva que proactiva y que esperan que el docente sea, en gran medida, quien proporcione los contenidos o resuelva cualquier duda o situación del aprendizaje. No es raro recibir preguntas muy genéricas, petición de resúmenes de temas, una demanda de repetición de los contenidos del material, listado de recursos documentales porque los que se ofrecen no se entienden, y otros, que constituyen poco menos que una clase

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

particular y que son en realidad las tareas que esperamos que el propio estudiante lleve a cabo.

| ACTUACIONES POSIBLES | | |
|---|---|---|
| *«Les doy lo que me pidan»* | *«Se lo explico de otra manera»* | *«En la unidad del material tienes un resumen al final»* |
| Reaccionar inmediatamente a cualquier estímulo no es la actuación más adecuada en un docente en línea.<br>Podría ser que por falta de seguridad termináramos complaciendo todas estas peticiones. Además de ser inasumible, estaríamos fomentando actitudes acomodaticias y reactivas, no recomendables para un aprendizaje efectivo. | El docente interpreta a su manera la petición que se le hace y ofrece una respuesta que contempla todos los puntos principales de los contenidos en cuestión, pero que no se relaciona con la petición del estudiante o no la resuelve. En este caso, además de no potenciar una actitud responsable en el estudiante, se genera un clima de desconcierto. Aquí el docente cree que explicando lo que él considera más importante está realizando una acción docente clave, cuando en realidad está acción ya está contemplada en el material y se realiza desde éste. | La actuación docente clave estriba en reconducir al estudiante para que con la ayuda del material de estudio realice el trabajo de aprendizaje que le corresponde.<br>No por dárselo todo hecho al estudiante estaremos realizando una acción docente mejor. El docente debe aclarar y aportar información y contenidos cuando los estudiantes han empleado, y agotado, las vías más directas a su alcance para resolverse su propia duda. |

## Revisión de actividades para desarrollar en la formación en línea

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Algunas de las actividades explicadas a continuación no son exclusivas de los entornos virtuales. Se intentan explicar detalladamente y poniendo énfasis sobre todo en los aspectos característicos que pueden adquirir al desarrollarse en un entorno virtual.

Es evidente con todo lo dicho hasta ahora, que la actividad que gira alrededor de un aula virtual no tiene mucho que ver con clases expositivas o magistrales que el profesor imparta a sus estudiantes. El «tiempo virtual» debemos llenarlo con propuestas atractivas, motivadoras y orientadas al aprendizaje y al desarrollo de los objetivos y competencias planteadas. Como docentes debemos diseñar y poner en práctica propuestas que ofrezcan al estudiante un modo de aprendizaje activo y participante.

Ya hemos adelantado que algunas de las actividades que a continuación se describen son adaptaciones de actividades que, con toda normalidad, pueden desarrollarse en entornos presenciales, como por ejemplo, los juegos de rol, los estudios de caso, etc. Otras, sin embargo, son típicas de los entornos telemáticos, como por ejemplo los debates virtuales o las videoconferencias. Es evidente que *todas estas metodologías deben adaptarse a las circunstancias y necesidades de cada acción formativa.* Por razones de espacio, simplemente hemos expuesto una estructura general de cómo poner en práctica cada una de ellas.

### Debates virtuales

Los debates virtuales son actividades muy habituales en los entornos en línea. Se trata de una actividad de comunicación multidireccional entre un grupo de personas que opinan, expresan ideas y críticas alrededor de uno o más de un tema o problema planteado, casi siempre con el objetivo de *estimular la reflexión* y la *construcción conjunta de conocimiento*.

Los debates virtuales suelen hacerse a partir de la lectura de un documento (libro, artículo, etc.), a partir del visionado de un vídeo o programa de televisión, a partir de una serie de preguntas sobre un tema hechas por el moderador del debate (generalmente por el profesor) o a partir de la utilización de diversas de las fuentes anteriores sobre las que se puede debatir. Para el profesorado suponen una actividad fácil de preparar y desarrollar y suele generar un clima de participación y proactividad en el grupo. Pensemos en cuántas oportunidades tienen los estudiantes para poder expresar sus ideas durante las clases presenciales en la universidad. Además, el debate virtual es un claro ejemplo de método de aprendizaje sobre conocimiento distribuido, ya que permite obtener información desde diferentes fuentes y perspectivas.

Algunos de los objetivos que como docentes nos podemos plantear al proponer un debate en nuestro grupo son:

- Averiguar opiniones del grupo sobre una situación o problema. A partir de estas opiniones podemos generar cualquier otra actividad diferente.
- Estudiar en profundidad un problema para conocer sus causas, sus consecuencias y sus posibles soluciones.
- Fomentar en el grupo un aprendizaje reflexivo y crítico.
- Averiguar los conocimientos del grupo sobre un determinado concepto o tema.
- Favorecer la participación de todos los estudiantes, en situaciones, por ejemplo, de inactividad del grupo.

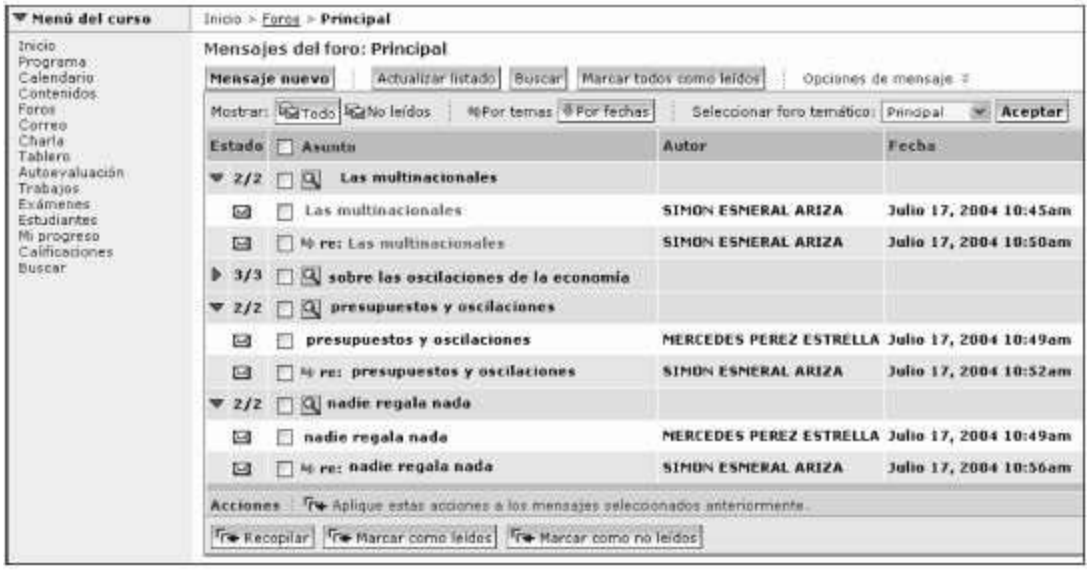
En los anexos 5.1 y 5.2, al final del libro, podemos ver dos ejemplos de mensajes de debate que invitan a participar a los estudiantes. Uno está contenido directamente en el mensaje, mientras que el otro es un documento muy completo en el que se indican aspectos como la temática del debate, las normas a seguir, la temporalización, los criterios de evaluación, etc. El primero podría plantearse como una actividad complementaria o de dinamización del aula y el segundo, con una información más detallada, podría corresponder a una actividad evaluable dentro de la calificación global de un curso.

Este tipo de actividad puede tener tanto un papel central en la dinámica del aula como una importancia algo más secundaria y ser una actividad complementaria de otro tipo de trabajo que se vaya proponiendo. Los debates virtuales se realizan de forma asíncrona en espacios o foros electrónicos diseñados a tal efecto. Los participantes van enviando mensajes sobre la o las temáticas propuestas que se van depositando de forma continua a lo largo de un período de tiempo establecido. Algunos abren nuevos hilos de conversación y otros son respuestas a mensajes y van haciendo crecer estas

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

ramificaciones de la conversación virtual, como podemos ver en la figura 5.5.

**Figura 5.5** Espacio de foro en un EVEA (Plataforma WebCT) con un debate en funcionamiento




Veamos ahora algunas de las modalidades de organización y agrupación de los estudiantes para llevar a cabo un debate virtual:

- **Debate en gran grupo** (15 a 50 participantes). Son propuestas para todo el grupo clase. Suelen ser muy ricos en aportaciones, pero a veces resulta complicado seguirlos debido a la gran cantidad de mensajes que se generan. También tienen el inconveniente de que las oportunidades para aportar algo nuevo al debate suelen agotarse pronto y algunas aportaciones pueden resultar reiterativas.
- **Debate en pequeño grupo** (5 a 15 participantes). Podemos organizar el grupo clase en pequeños subgrupos, organizando durante el curso diversas actividades de debate sobre diferentes temas. Sólo un pequeño grupo de estudiantes será el que se ocupe del debate de forma activa. El resto se mantendrá pasivo leyendo lo que los compañeros/as aportan. Lo importante es que todos los miembros del aula virtual, en un momento u otro del curso, participen al menos una vez en algún debate. Es otra forma de aprender de lo que los demás comentan sin que esto suponga el esfuerzo de estar participando constantemente. Otra opción es establecer estos debates en pequeño grupo en espacios y tiempo paralelos, teniendo entonces lugar varios debates a la vez en una misma aula.

Según los objetivos y tipos de contenidos sobre los que se trabaje, los debates también pueden clasificarse en:

- **Debate con experto invitado**. Se trata de un debate en el que el moderador es un

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

conocido profesional o experto en la temática sobre la que se debate. Por ejemplo, un afamado empresario, un periodista con prestigio, un deportista de alta competición, un investigador, etc. Participar en un debate con un experto reconocido puede ser muy motivador para los estudiantes. La finalidad principal es que los participantes contrasten sus opiniones con esta persona, haciéndole preguntas, planteándole situaciones en relación a su campo de conocimiento, etc. La habilidad del profesor para contactar, incorporar y seducir a alguna persona experta en un tema es importante para que este tipo de actividades puedan llevarse a cabo. Debemos tener en cuenta que el experto debe tener unos mínimos conocimientos sobre el funcionamiento de un espacio virtual de comunicación. Para el experto también puede resultar una experiencia interesante y enriquecedora. En este tipo de debates el papel del profesor también resulta muy importante, pues debe actuar de modo que ni el experto ni los estudiantes se sientan intimidados por la presencia de personas desconocidas.

- **Debate de opinión-discusión**. En este caso el tema propuesto ofrece muchas posibilidades de que los estudiantes opinen y expresen su visión de las cosas. No existirá una visión única o unívoca de aquello sobre lo que se propone debatir y el profesor prevé que las opiniones que se irán generando servirán para alcanzar un nivel importante de reflexión sobre el tema. En este tipo de debates es especialmente importante la fase de cierre de la actividad, de forma que se puedan extraer conclusiones o llegar a acuerdos a partir de la actividad de discusión.
- **Debate de construcción conjunta de contenido**. Más que opinar y discutir se trataría de un debate cuya finalidad principal es recopilar y revisar información sobre un tema de forma grupal, por ejemplo, con el objetivo de crear un dossier o pequeño material sobre una temática concreta. En este caso, el debate se centrará en el análisis y selección de las fuentes encontradas y en su intercambio entre todos los participantes en el debate.

Veamos ahora las fases de un debate virtual, que son tres. El docente las deberá diferenciar perfectamente, pues en cada una de ellas su papel y las tareas que realiza son diferentes. Las fases son las de Planificación, Desarrollo y Conclusión.

- **Planificación:** Preparación del debate. En esta fase se debe preparar la presentación, los documentos base y dirigir a la información que situará a los participantes (será necesario dar con cierta antelación toda esta información para que los participantes puedan preparar el debate). También será necesario establecer con tiempo ciertas normas de funcionamiento del debate, como por ejemplo, la forma de participar, el tamaño y formato permitido en los mensajes, el tipo de lenguaje, la longitud máxima de las intervenciones, el respeto a todo tipo de opiniones, la no repetición insistente de ideas, la no desviación del tema central del debate, el papel que tendrá el profesor o moderador, así como la duración del debate. Ésta depende del tipo de debate, pero un tiempo medio de duración de este

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

tipo de actividades puede ser de 10 a 15 días. Veamos todo esto en el mensaje siguiente:

> Hola a **tod@s**,
>
> Bienvenidos al espacio de debate, abierto para realizar la actividad 4 de evaluación.
>
> En principio debatiremos todos juntos y la única carpeta que debéis consultar es la de mensajes recibidos. En el caso de que haya muchos participantes, haremos subgrupos ordenados alfabéticamente, y ordenaremos los mensajes en las carpetas correspondientes. Pero en este caso ya os avisaría.
>
> Los mensajes en el debate tendrían que ser cortos, con ideas claras, sintéticos… Las aportaciones deben ser propias, o en el caso que se comenten las aportaciones de otros, ofrecer puntos de vista complementarios o diferentes. No hagáis mensajes repetitivos y sed respetuosos con las opiniones ajenas. Siempre se ha de rebatir con respeto y mediante argumentos sólidos. Debéis tener en cuenta que la calidad de los mensajes es realmente lo que más cuenta para la nota de esta actividad.
>
> Yo intervendré sólo si el debate se desvía de la temática planteada. Os recuerdo que en el documento que os envié la semana pasada están las 5 cuestiones para debatir. En ese documento también os propongo un artículo que está en Internet para los que desconozcáis el tema. Sería conveniente empezar por leerlo si no lo habéis hecho ya.
>
> ¡Empezamos!
>
> Julián Jaramillo
>
> Profesor de Auditoría Sociolaboral

- **Desarrollo:** Para el desarrollo del debate el profesor habrá decidido previamente si interviene como moderador o como participante, o si no participa. Sea o no el profesor quien modere el debate, una de las tareas más importantes que se debe asignar a sí mismo es la de evitar que sólo unos pocos participantes monopolicen el debate, así como motivar la participación de los estudiantes en lo posible. También debe intervenir cuando exista algún tipo de problema entre los participantes o cuando el debate se desvíe en exceso del tema propuesto.
- **Conclusión:** La actividad de debate virtual debe tener siempre una conclusión. Lo habitual es que, mediante un mensaje o un documento, se presenten unas conclusiones y una síntesis del debate.

> Hola de nuevo,
>
> Aquí va una recopilación de algunas de vuestras intervenciones en el debate. Muchos ilustráis las respuestas con ejemplos personales, es triste reconocer que aún funcionan así las relaciones laborales pero es también importante resaltar lo positivo, los logros, los pequeños triunfos, los retos personales, etc. Os recomiendo que a partir de este mensaje os creéis vosotros unas conclusiones personales de la actividad.
>
> RECOPILACIÓN DE APORTACIONES AL DEBATE:
>
> *Sandra Martínez (3-04-06)*
>
> «Por lo que se refiere a la empresa privada, estoy completamente de acuerdo con la precariedad en el empleo actualmente existente y los conflictos que ello crea en la estabilidad emocional de las personas, que no pueden emprender proyectos (compra de una vivienda, contraer matrimonio, etc.) ante la inseguridad en sus ingresos. Es significativo que por mucho que se trata de incentivar a las empresas sobre los beneficios de la contratación

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

laboral indefinida con importantes bonificaciones y subvenciones en determinados supuestos, mantienen su ideal de la contratación laboral en precario, aun a sabiendas de la posible ilegalidad en la mayoría de los supuestos».

*Julio Cuenca (5-04-06)*

«Ser local en un mundo globalizado es una minusvalidez. La movilidad del capital y de las comunicaciones ha producido una compresión del espacio-tiempo en tal medida, que bien podría hablarse de un fin de la geografía con bastante más propiedad y menos frivolidad que del pretendido fin de la historia. Hoy, en el mundo globalizado, las élites son móviles y de comunicación instantánea, o no son élites. Todo esto ha dado una ventaja tremenda al capital sobre el Estado y sobre el trabajo, ya que la movilidad casi instantánea de que hoy disfruta el capital, contrasta con la necesaria localización del Estado nacional y la localización cultural del factor trabajo que por razones humanas, familiares y económicas, es infinitamente más sedentario y arraigado que el capital. Así, la globalización contribuye a que el poder político sea cada vez menos autónomo, que en general, los contrapesos nacionales pierdan parte de su eficacia; entre ellos, el Derecho del Trabajo y la Acción Sindical».

*Fran Pérez (5-04-06)*

«Lo que quiero daros a entender es que la situación que describe Richard Sennet no sólo se da en la empresa privada sino también en los funcionarios públicos, especialmente en la Administración Local».

Las conclusiones pueden ser una actividad a realizar por parte de los estudiantes como *uno de los cometidos de su participación* en esta actividad.

## Actividades de investigación/exploración/exposición documental

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Si por algo se caracteriza la utilización de las TIC con fines educativos, y especialmente Internet, es por las posibilidades de acceder, recuperar y gestionar un volumen muy importante de información. Además, Internet nos proporciona la posibilidad de utilizar la red como vía de obtención de información (biblioteca), pero también presenta unas posibilidades únicas de publicación de la información para cualquier usuario (imprenta). Esto sin duda tiene grandes posibilidades pedagógicas que los docentes universitarios pueden utilizar para realizar infinidad de propuestas didácticas.

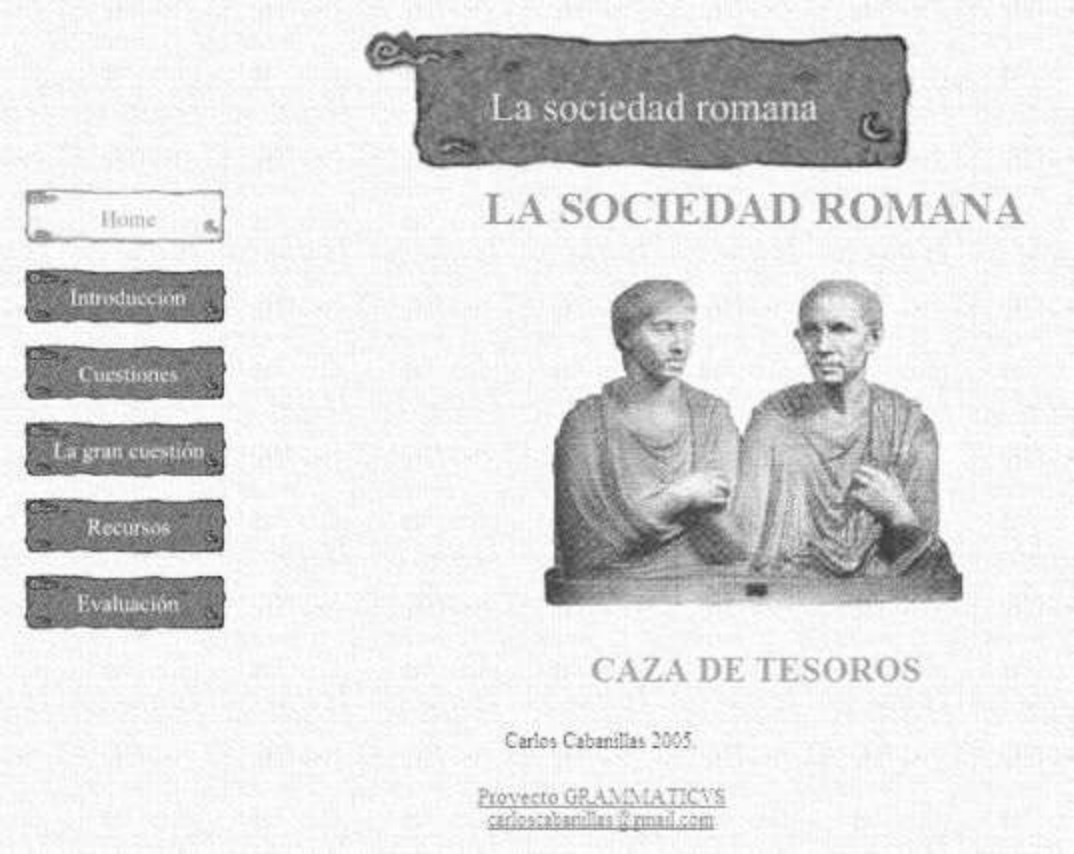
Especialmente en el ámbito de la educación básica, se han ido desarrollando algunas experiencias con actividades que posteriormente también han trascendido a contextos de educación superior por su utilidad didáctica. Es el caso de las metodologías de *exploración guiada por la web* como los *Scavenger Hunts* (Caza del tesoro), las *Webquest*, etc., o de publicación y trabajo colaborativo como las *Bitácoras o Blogs*, los *Wikis*, etc.

Este tipo de metodologías o actividades didácticas se caracterizan por hacer un uso intensivo de las opciones de obtención de información que nos ofrece la web. Son propuestas didácticas que fomentan un trabajo de exploración documental guiada y un trabajo de publicación de información en formato web. Ofrecemos ahora una breve explicación de estas metodologías, que vienen a representar un pequeño porcentaje de la cantidad de propuestas de este tipo que pueden ofrecerse a los estudiantes.

Según Adell, J. (2005), ésta es una de las actividades didáctica más elementales que hacen uso de Internet. Se trata de diseñar una hoja o ficha de trabajo o una página web a modo de formulario con una serie de preguntas y una lista de páginas web en las que los estudiantes deben explorar para encontrar la respuesta. Se suelen incluir preguntas que no se contestan directamente por el contenido de las páginas web propuestas, sino a partir de las conjeturas, relaciones y análisis de la información que los estudiantes hacen.

Éstas suelen ser propuestas de trabajo individual. Pueden resultar muy útiles para fomentar la navegación por Internet de forma significativa en los estudiantes y para obligar a la revisión y el contraste de diversas fuentes de información. También para realizar actividades de autoevaluación (pueden incluirse las respuestas para que el estudiante pueda autoevaluarse). Un *scavenger hunt* puede presentarse en formato de página web o también en formato ficha de papel.

**Figura 5.6** Ejemplo de Scavenger Hunt




Fuente: **http://iessapostol.juntaextremadura.net/latin/cazatesoros/sociedad/**

Aunque su diseño y confección puede parecer una actividad laboriosa para el profesor, la realidad es que suelen ser actividades sencillas de diseñar y producir y sólo

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

requieren algunos conocimientos de tecnología, a pesar de que proponen hacer un uso intensivo de ella.

Aunque para el docente la confección de este tipo de actividades alrededor de los temas clave de aprendizaje resulta una inversión importante de tiempo, gracias a la red es posible compartir y reutilizar los *scavenger hunts* de otros docentes si se ajustan a los objetivos de aprendizaje planteados en nuestros cursos y asignaturas (Adell, J., 2005).

## *WEBQUEST*

Las *webquest* son un tipo de actividades didácticas que proponen a los estudiantes la resolución de una serie de tareas a partir una exploración más o menos guiada en un conjunto de direcciones de Internet seleccionadas por el profesor. Esta metodología fue desarrollada por Bernie Dodge, profesor de la *San Diego State University*[3]. Éste es también un claro ejemplo del aprovechamiento que el docente puede hacer de la gran cantidad de información que encontramos en la red, con el objetivo no sólo de buscarla, sino de utilizarla para confeccionar un producto posteriormente con ella.

Las *webquest* tienen una estructura didáctica elaborada y su diseño se basa en principios muy próximos a la comprensión socio-constructivista del aprendizaje, pues fomenta aspectos como el aprendizaje colaborativo entre estudiantes, la proactividad y la investigación así como el análisis crítico de la información. Se desarrollan siempre a partir de un centro de interés que pueda resultar atractivo y motivador para el grupo. Una *webquest* se presenta en una página web que tiene una estructura bien definida y que no suele ser muy complicada, aunque la cantidad de información y de enlaces a los que se puede acceder a partir de ella depende de su creador. Se compone de las siguientes partes:

- *Portada o página principal:* En ella se encuentra el título y generalmente una imagen significativa y relacionada con el tema tratado.
- *Introducción:* Introduce al estudiante en la actividad y le informa del tema central y de lo que va a tener que desarrollar. También es conveniente que en este apartado se explique claramente cuáles son los objetivos de aprendizaje de la actividad.
- *Tarea:* En este apartado se explica a los estudiantes cómo se organizarán y el rol que cada uno tendrá en el proceso. Existe una taxonomía de tareas que pueden proponerse en una *webquest* propuesta por el propio Bernie Dodge (2002)[4].
- *Proceso:* Es la propuesta pormenorizada y estructurada en fases y actividades que deberá desarrollarse en la *webquest.*
- *Recursos:* Recopilación de los recursos que los estudiantes deberán usar para poder llevar a cabo las actividades que se les han propuesto. Aunque los recursos pueden estar en cualquier formato (vídeo, libros, artículos, etc.), la gran mayoría

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

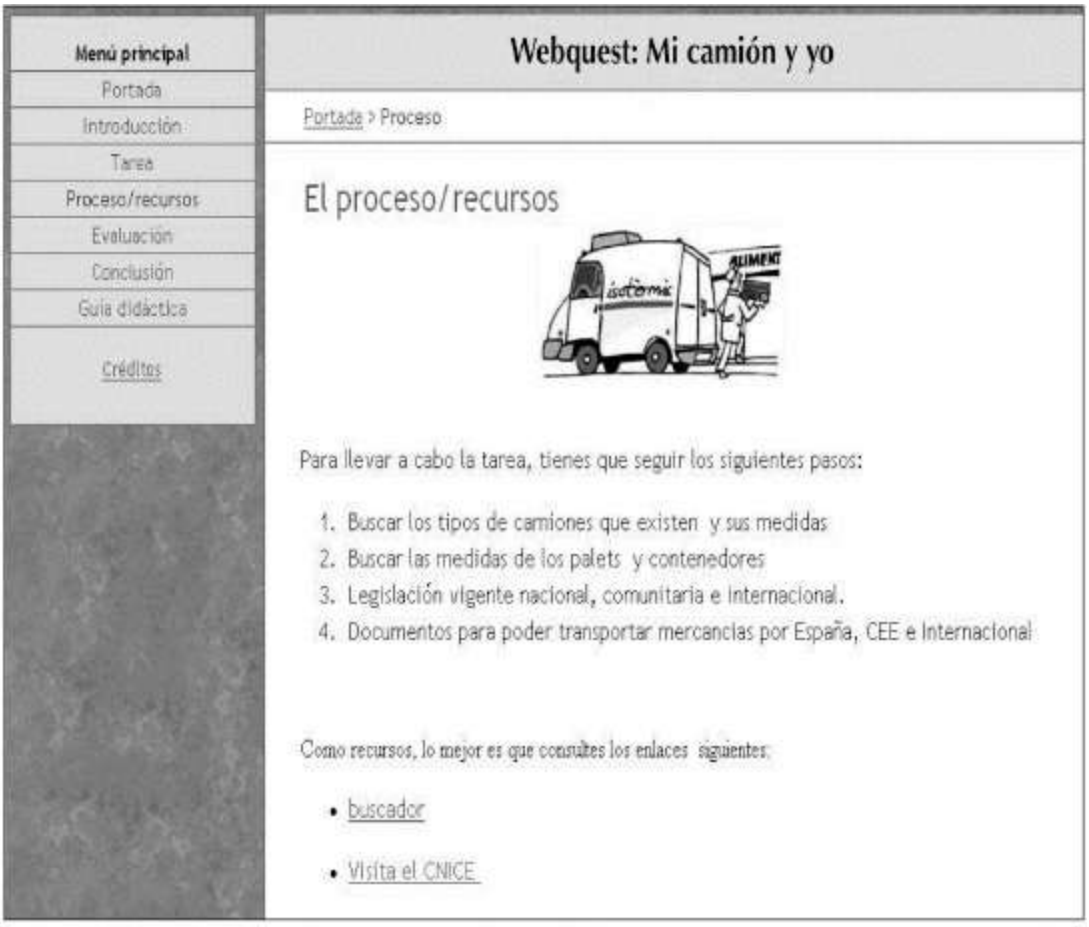
de las webquest suelen tener una selección de páginas web más o menos extensa escogidas por el profesor.

- *Evaluación:* En este apartado se le explica al estudiante detalladamente qué se evaluará y cómo. Habitualmente las webquest se acompañan de una «rúbrica de evaluación» en la que se detallan los diferentes indicadores y las distintas notas en relación al nivel de adquisición de los diferentes objetivos planteados.

  Como veremos en el capítulo 6, la utilización de rúbricas de evaluación tiene diversas ventajas, como la de fomentar la autoevaluación, disponer desde el primer momento de criterios claros y bien definidos para la valoración del proceso de aprendizaje y ayudar a articular la evaluación formativa con la sumativa.
- *Conclusión:* Contempla el resumen de la actividad y fomenta la reflexión sobre el proceso llevado a cabo. Como veremos en uno de los apartados siguientes, el cierre de las actividades y procesos de formación es muy importante, especialmente cuando esta formación se lleva a cabo en entornos en línea. No debe quedar en el estudiante una sensación de que el proceso dura eternamente o de que está inacabado.
- *Créditos:* Aquí suelen citarse todas las fuentes utilizadas y las personas que han asesorado y ayudado en la creación de la webquest. Por supuesto, también el nombre y apellidos del autor y datos por si alguien quiere contactar con él. La pormenorización de las fuentes consultadas y las ayudas recibidas puede ser un buen inicio para inculcar en los estudiantes los conceptos, procedimientos y actitudes imprescindibles en relación con el plagio y con el trabajo original del estudiante (véase cap. 6).

**Figura 5.7** Portada de una webquest sobre logística

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256


Menú principal
Portada
Introducción
Tarea
Proceso/recursos
Evaluación
Conclusión
Guía didáctica
Créditos
Webquest: Mi camión y yo
Portada > Proceso
El proceso/recursos
Para llevar a cabo la tarea, tienes que seguir los siguientes pasos:
1. Buscar los tipos de camiones que existen y sus medidas
2. Buscar las medidas de los palets y contenedores
3. Legislación vigente nacional, comunitaria e internacional.
4. Documentos para poder transportar mercancías por España, CEE e Internacional
Como recursos, lo mejor es que consultes los enlaces siguientes:
• buscador
• Visita el CNICE

(Fuente: Curso de Ciclo Formativo de Grado Superior de Comercio y Marketing. **http://www.aula21.net/tercera/cursos/pilar_y_mai/index.html**)

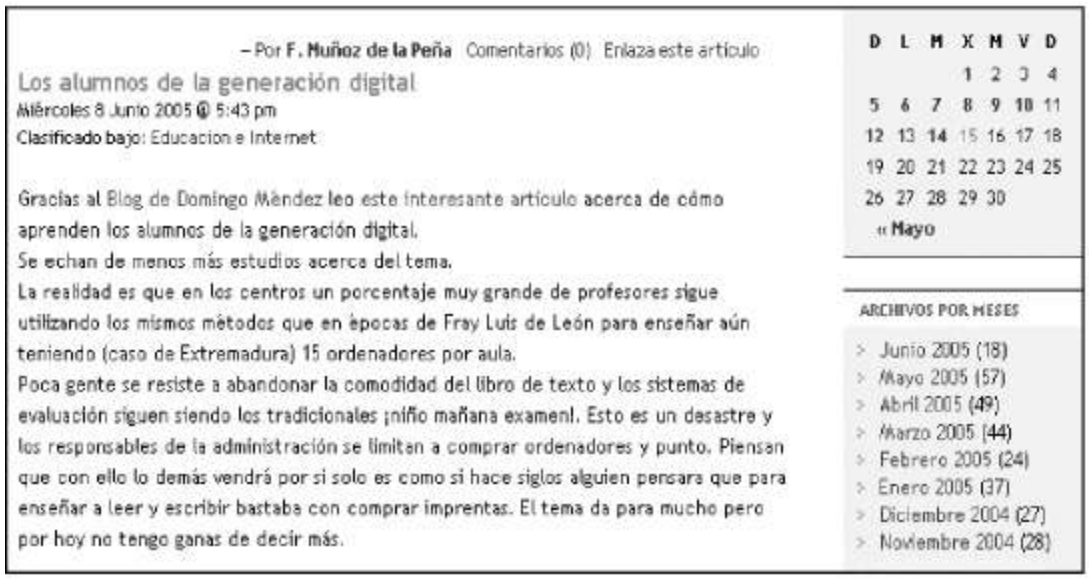
## *BITÁCORAS/WEBLOGS/BLOGS*

Son espacios de escritura en Internet. En sus inicios eran diarios personales, en algunos casos ciertamente informales, pero que se convirtieron en todo tipo de recopilaciones de temáticas y procedencias muy variadas. A partir de software o webs específicas, un docente o un estudiante sin conocimientos técnicos pueden crear y mantener una bitácora o weblog que recoja ideas, opiniones, reflexiones, hallazgos, experiencias, etc. de la que se benefician los lectores.

Al constatar las posibilidades didácticas de las bitácoras no pensamos únicamente en el docente, sino sobre todo en nuestros estudiantes. Al mantener una bitácora y tener que crear aportaciones o seleccionar aportaciones de los lectores, se gestiona y difunde la información y el conocimiento personal o grupal.

**Figura 5.8** Extracto de la bitácora del profesor Francisco Muñoz de la Peña Castrillo en **www.aula21.net**

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256



– Por F. Muñoz de la Peña Comentarios (0) Enlaza este artículo

Los alumnos de la generación digital

Miércoles 8 Junio 2005 @ 5:43 pm

Clasificado bajo: Educacion e Internet

Gracias al Blog de Domingo Méndez leo este interesante artículo acerca de cómo aprenden los alumnos de la generación digital.

Se echan de menos más estudios acerca del tema.

La realidad es que en los centros un porcentaje muy grande de profesores sigue utilizando los mismos métodos que en épocas de Fray Luis de León para enseñar aún teniendo (caso de Extremadura) 15 ordenadores por aula.

Poca gente se resiste a abandonar la comodidad del libro de texto y los sistemas de evaluación siguen siendo los tradicionales ¡niño mañana examen!. Esto es un desastre y los responsables de la administración se limitan a comprar ordenadores y punto. Piensan que con ello lo demás vendrá por si solo es como si hace siglos alguien pensara que para enseñar a leer y escribir bastaba con comprar imprentas. El tema da para mucho pero por hoy no tengo ganas de decir más.

D L M X M V D
1 2 3 4
5 6 7 8 9 10 11
12 13 14 15 16 17 18
19 20 21 22 23 24 25
26 27 28 29 30
« Mayo

ARCHIVOS POR MESES

- Junio 2005 (18)
- Mayo 2005 (57)
- Abril 2005 (49)
- Marzo 2005 (44)
- Febrero 2005 (24)
- Enero 2005 (37)
- Diciembre 2004 (27)
- Noviembre 2004 (28)

Podemos empezar a proponer este tipo de actividades a nuestros estudiantes sin necesidad de poseer muchos recursos y muchos conocimientos. Simplemente la posibilidad de conectar con Internet. Estaremos así utilizando con finalidades didácticas este recurso con tantas potencialidades.

## *WIKIS*

Un *wiki* es una web a la que cualquier visitante o lector puede contribuir y ayudar a desarrollar. Es un documento digital abierto y de elaboración conjunta. El grupo de creadores de un wiki no es cerrado o estático ni requiere una pertenencia formal, sino únicamente la contribución útil en el desarrollo de los contenidos. Por definición un wiki es un trabajo inacabado, ya que cualquiera lo puede editar desde cualquier lugar, sin que sea de nadie. Este caos aparente se traduce en un orden productivo, ya que los creadores siguen una temática concreta, aún con variaciones y ramificaciones. Por ello un wiki es una herramienta adecuada para el aprendizaje colaborativo que puede tener un uso didáctico variado a nivel grupal, tanto en un aula como en todo un centro o facultad. En la actualidad es un recurso utilizado por algunos profesores para fomentar entre sus estudiantes la búsqueda y publicación de información de temáticas más o menos concretas.

## *PODCASTING*

Esta palabra proviene del acrónimo de *public on demand* y de *broadcast*, es decir, la descarga, a elección del oyente, de archivos de difusión pública.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Los *podcasts* son archivos de audio que se pueden descargar desde una web para reproducir en el ordenador o en un reproductor de MP-3. También forman parte de programas de tipo radiofónico basados en archivos de audio MP-3. Los *podcasts* pueden ser similares a las bitácoras en su temática variada y estilo reflexivo, de opinión o de diario personal.

Es una posibilidad interesante para que nuestros estudiantes tengan (o produzcan) otro recurso de aprendizaje distinto al texto o a la pantalla. Un estudiante camino de la facultad, o en su casa o en la biblioteca, puede repasar con su reproductor portátil contenidos del curso, una entrevista a un especialista o el debate sobre una temática determinada. Un grupo de estudiantes, por ejemplo, puede crear una programación radiofónica por Internet sobre alguna temática curricular. Los *podcasts* que conformen la programación estarán disponibles en una web para estudiantes o docentes de todo el mundo y servirán de ejemplo y motivación para promociones sucesivas.

## Juegos de rol

Los juegos de rol, como metodología de la educación presencial, se ha adaptado de forma muy eficiente a la educación apoyada por entornos virtuales. Es una técnica de trabajo en grupo que consiste en representar una situación concreta simulada. Cada miembro del grupo representa un papel o rol en una situación que imita a la realidad. Todos los miembros del grupo deben poseer un marco de referencia común, pues será a partir del cual se plantee la situación y lo que debe desarrollar cada uno de los personajes.

La asignación de personajes puede hacerla el profesor o el propio grupo. También existe la posibilidad que a cada grupo se le asigne un rol. En el desarrollo de este tipo de actividades en un entorno virtual se requiere mucha organización, por esta razón es recomendable que algún miembro del grupo de trabajo actúe como portavoz para la comunicación con los otros grupos o con el profesor.

Debemos indicar a los estudiantes que es importante pensar en el papel que representan para que la situación que se cree sea lo más parecida a la realidad. Generalmente esta actividad se desarrolla en espacios de trabajo para grupos dentro de la plataforma o campus virtual o mediante alguna aplicación específica para trabajar en grupo de las que podemos encontrar en la red.

Este tipo de actividades permiten conocer en cierta medida las actitudes de los estudiantes ante determinadas situaciones. Si la actividad está bien organizada y planteada se suele desarrollar con fluidez y con una alta implicación de los participantes. Eso sí, debemos cuidar el respeto a las opiniones y actitudes de todos los estudiantes, pues durante el desarrollo de la actividad se podrían generar tensiones y conflictos entre los participantes. Tal como indica Gálvez, A. (2000), para desarrollar juegos de rol el docente debe valorar las relaciones existentes en el grupo clase y la madurez de los estudiantes.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Esta técnica se presenta muy útil para el trabajo de actitudes y valores. Aunque algunos profesores creen que este tipo de contenidos no puede trabajarse en un entorno virtual, el ejemplo siguiente demuestra que no es cierto. En él vemos un planteamiento desarrollado a partir de una propuesta de juego de rol contenida en el material de la autora antes mencionada.

> Hola a todos y todas,
>
> Os voy a proponer una nueva actividad. Se trata de un juego de rol. Será el primero que hagamos y por lo tanto tendrá un estructura sencilla. Lo desarrollaremos en el espacio de foro del aula y todos podremos ver su desarrollo. Estaremos un par de semanas con él y cada dos días actuará una pareja de estudiantes.
>
> La situación es la siguiente:
>
> Con el objetivo de mejorar el nivel de persuasión de los comerciales que trabajan en una entidad financiera, crearemos un juego de rol con dos colectivos simulados: uno estará constituido por comerciales y otro por posibles clientes.
>
> De estos últimos, definiremos perfiles de clientes diferentes: el amable, el sabelotodo, el que no entiende el vocabulario financiero, el pedante, etc. De esta manera, el comercial tendrá que representar el rol, inventándose estilos de comunicación y de persuasión más convenientes a cada tipo de cliente.
>
> Empezarán mañana mismo Julia Abad (cliente amable) y Pedro Bernabé (comercial). Mediante mensajes en el foro os vais comunicando. Julia, debes empezar tú dirigiéndote al comercial del banco para resolver alguna cuestión. Recuerda que eres una «clienta amable». Yo iré indicando cuándo acaba cada pareja y cuál es la pareja siguiente.
>
> Cuando finalice la actividad estaremos una semana comentando las distintas situaciones que han ido saliendo durante el desarrollo de la actividad. Al finalizar la actividad, sobre el 25 de este mes, os pediré un documento de síntesis, en el que tendréis que expresar vuestro punto de vista respecto a los diferentes tipos de comunicación que han ido surgiendo.
>
> Espero que disfrutéis de la actividad y aprendáis mucho.
>
> Ana Gracia

## Estudios y discusión sobre casos

Se trata de una actividad a partir del estudio y discusión sobre una situación real o ficticia que imita la realidad, relacionada con una parte del contenido o un área de conocimiento de la asignatura o curso. Generalmente se organiza en pequeños grupos de 4 ó 5 estudiantes (aunque es una técnica flexible para aplicarla en grupos mayores, de aproximadamente hasta 20 estudiantes). Permite que los estudiantes apliquen conocimientos de naturaleza teórica a situaciones prácticas reales. El planteamiento y la descripción del caso, que puede presentarse en diferentes formatos (papel, vídeo, hipertexto, etc.) suele permitir hacer diferentes lecturas o suele tener diversas variables a considerar por los estudiantes. La propuesta didáctica del estudio y discusión de casos suele consistir en:

- **Confección del caso:** Debe buscarse el mayor detalle posible en la explicación de la situación. El caso debe ser rico en información para poder hacer un tratamiento

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

didáctico flexible y adecuado a las necesidades de la formación específica en la que se aplica. Un caso puede estar compuesto por varios documentos e incluso puede ser la información contenida en un documento no confeccionado expresamente con el fin de ser un material didáctico, por ejemplo, una web institucional, una película, etc.

- **Pautas y organización para el trabajo del caso:** Deben establecerse las actividades y la organización adecuada para trabajar el caso. Generalmente se trabajará en grupo, por tanto el profesor debe ofrecer orientaciones para el análisis y la discusión y debe hacer una demanda clara de lo que el grupo debe presentar al final de su trabajo (propuesta de resolución del problema, análisis de diversas situaciones, reflexión y respuesta a preguntas concretas, etc.). Lo habitual es que el profesor pida que el grupo analice el caso desde el punto de vista de alguno de los protagonistas.
- **Síntesis y evaluación del trabajo del grupo:** Como en cualquier actividad didáctica es necesario tener previsto un método de conclusión y evaluación. En un trabajo grupal como éste es preciso establecer bien los criterios por los que se evaluará el trabajo realizado sobre el caso, pues en ocasiones la resolución de las cuestiones planteadas no será única y podrán darse diferentes vías de resolución. Al estudiante no le deben quedar dudas sobre en qué ha acertado y en qué debe mejorar respecto a lo que exigía el estudio o resolución del caso.

Este tipo de actividades presenta diversas ventajas, como ya ocurría con los debates virtuales. Por ejemplo, permite analizar las diversas causas de un problema y localizar las variables que pueden influir en él. También fomenta la empatía y la aceptación de ideas divergentes, pues muchos de los casos que pueden analizarse presentan resoluciones a partir de criterios subjetivos. En definitiva, este tipo de metodología permite disponer el proceso de aprendizaje potenciando la autonomía del estudiante, pues puede y debe tomar decisiones, defender ideas y argumentarlas, respetar otras opciones y aplicar conocimientos a una realidad concreta.

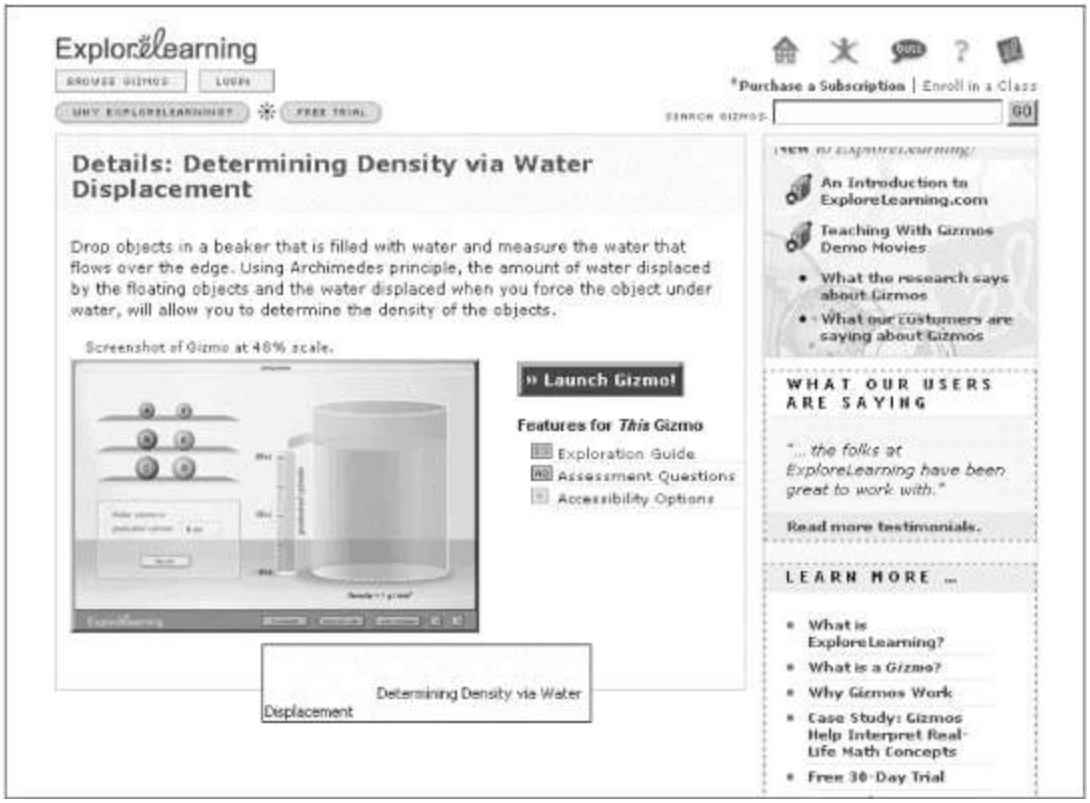
## Simulaciones

Las simulaciones resultan fundamentales para el aprendizaje significativo en muchas áreas de conocimiento del mapa universitario. En esencia se trata de la representación de un fenómeno de una forma artificial y que por lo tanto comporta un ahorro considerable de esfuerzo, materiales y riesgos. En relación con esta última idea, es destacable la ayuda que muchos programas informáticos de simulación han aportado al aprendizaje de algunos procesos y destrezas cuyo aprendizaje en situaciones reales hubiera supuesto un alto riesgo para el sujeto, como el pilotaje de aeronaves, la manipulación de materiales o maquinaria peligrosa, etc. En otros campos, como el de la estadística, no podrían llevarse a la práctica algunos desarrollos teóricos si no fuera por la utilización de simulaciones con

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

software (Juan, A; Bautista, G. 2003).

**Figura 5.9** Web de simulaciones de física


ExploreLearning
Purchase a Subscription | Enroll in a Class
Details: Determining Density via Water Displacement
Drop objects in a beaker that is filled with water and measure the water that flows over the edge. Using Archimedes principle, the amount of water displaced by the floating objects and the water displaced when you force the object under water, will allow you to determine the density of the objects.
Screenshot of Gizmo at 46% scale.
» Launch Gizmo!
Features for This Gizmo
Exploration Guide
Assessment Questions
Accessibility Options
Determining Density via Water Displacement
An Introduction to ExploreLearning.com
Teaching With Gizmos Demo Movies
What the research says about Gizmos
What our customers are saying about Gizmos
WHAT OUR USERS ARE SAYING
"... the folks at ExploreLearning have been great to work with."
Read more testimonials.
LEARN MORE ...
What is ExploreLearning?
What is a Gizmo?
Why Gizmos Work
Case Study: Gizmos Help Interpret Real-Life Math Concepts
Free 30-Day Trial

Fuente: **http://www.explorelearning.com/**

Las simulaciones pueden usarse en la enseñanza en línea en la misma medida que en la formación presencial e incluso con una mayor intensidad y justificación, pues pueden sustituir presentaciones o demostraciones que el profesor realizaría en las aulas presenciales durante sus clases. En las áreas de conocimiento antes referidas es necesario que los estudiantes puedan experimentar de forma continua con los conceptos teóricos que conforman una parte de la asignatura. Esta experimentación se llevará a cabo a través de aplicaciones informáticas en línea o instaladas directamente en el ordenador de cada estudiante. Generalmente con este tipo de aplicaciones informáticas suele plantearse un trabajo de tipo individual.

Además de aplicaciones informáticas para simulaciones o software matemático y experimental, podemos encontrar en Internet simuladores multimedia de diversas temáticas y de distinta naturaleza.

Igual que ocurre con los juegos de rol, una de las ventajas principales de este tipo de actividades es la de poder poner al estudiante en unas condiciones hipotéticas en las cuales se potencian determinados comportamientos, sus conocimientos y su capacidad de analizar alternativas y sus consecuencias (Gálvez, A., 2000).

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

## Laboratorios virtuales

El uso de un laboratorio virtual no puede identificarse con una metodología concreta, por lo que es interesante conocer su existencia y sus posibilidades de funcionamiento.

Los laboratorios virtuales son espacios relativamente novedosos en los entornos en línea. Un laboratorio virtual es característico de estudios de ingeniería y similares y viene a ser un símil de los tradicionales laboratorios de las universidades presenciales, en los que, bajo la supervisión de un experto o especialista en un área temática o en el funcionamiento de un mecanismo o aplicación informática, los estudiantes pueden realizar prácticas y plantear las dudas que fueran surgiendo. En el caso de un EVEA, los laboratorios virtuales están más orientados a la tarea específica del asesoramiento y resolución de los problemas en relación con el funcionamiento de un software o un lenguaje de programación concreto, que por su complejidad requiere una especial atención y que aún articulándolo en el aula o espacio en el que se tratan aspectos teóricos o conceptuales de la asignatura supondría un proceso complejo de gestionar para docentes y estudiantes. Por esta razón, este tipo de prácticas se llevan a cabo en espacios virtuales creados a tal efecto.

El profesor o tutor del laboratorio suele tener un perfil muy específico y orientado a la utilización práctica del tema central del laboratorio. Requiere conocimientos muy actuales y concretos sobre esa temática. En ocasiones es un estudiante de último curso de carrera que por interés personal se ha especializado y conoce hasta el último secreto de un lenguaje de programación, una aplicación o análisis determinado.

En un laboratorio virtual, que puede tener una interfaz semejante a la de un aula virtual, podemos encontrar diferentes elementos:

| *Foro de preguntas* |
|---|

En él los estudiantes expresan sus dudas e inquietudes sobre la temática central del laboratorio (por ejemplo, Programación en Java). El profesor o tutor del laboratorio y también los demás compañeros pueden responder y ofrecer ayuda. En estos casos se produce un interesante proceso de aprendizaje grupal y multidireccional (todos aprenden de todos). La fluidez de los mensajes en este espacio es alta y la estructura y formato de los mensajes es informal para aumentar la agilidad en el proceso pregunta-respuesta.

Veamos una secuencia prototípica de consulta-respuesta en el foro de un laboratorio virtual:

**Ejemplo 5.2** Secuencia típica en el foro de un laboratorio en EVEA

**Mensaje del estudiante**
**Tema: Cargar aspx**
He puesto: Response. Redirect ("NuevaDefinicion.aspx"); y me muestra el siguiente error al ejecutarlo.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

"Exception Details: System.Exception: Calling Response.Redirect on a postback can have unpredicable result on mobile devices and gateways. Use MobilePage. RedirectToMobilePage method instead".

¿Qué me falta poner?

**Mensaje respuesta del tutor del laboratorio.**
**Tema: RE: Cargar aspx**

Simplemente RedirectToMobilePage y como parámetro la página a la que quieres ir.

*FAQS*

A medida que van surgiendo dudas el tutor puede sistematizarlas en un espacio de Preguntas frecuentes.

*TUTORIALES*

Es habitual encontrar un espacio de tutoriales y referencias relacionadas con la práctica central del laboratorio. En este espacio, que se puede ir creando entre todos, podremos encontrar referencias documentales variadas (libros, artículos, páginas web, etc).

*CORRECTORES O VERIFICADORES AUTOMÁTICOS*

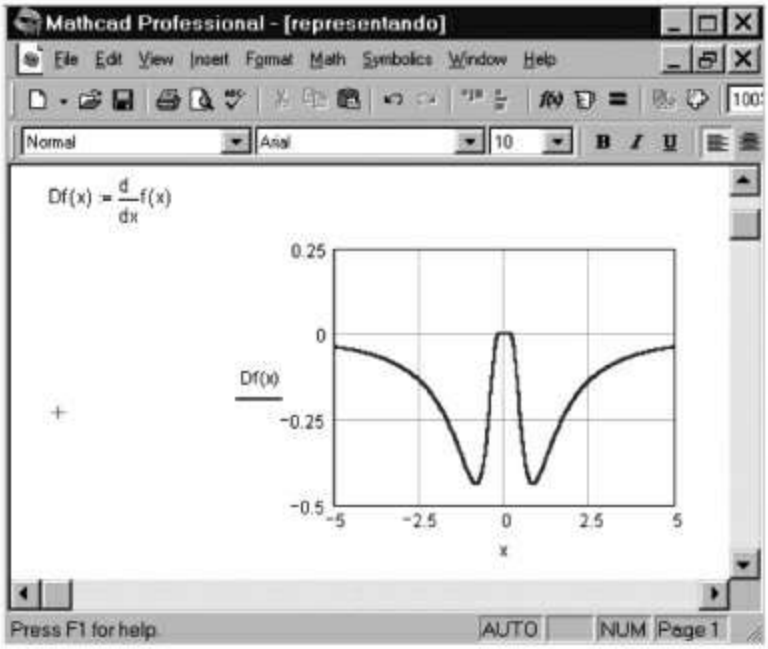
Se trata de aplicaciones en línea que sirven para que los estudiantes puedan verificar automáticamente el funcionamiento de programas o partes de programas diseñados y desarrollados por ellos mismos.

*SIMULADORES VIRTUALES*

Son aplicaciones que permiten al estudiante ir variando diversos parámetros para ir haciendo comprobaciones en tiempo real de lo que va sucediendo. El proceso de experimentación guiada que se propone en este tipo de programas facilita algunas situaciones de aprendizaje por descubrimiento. Esto es así porque las demostraciones prácticas y ejemplos de utilización que se proponen al estudiante, junto a la posibilidad que tendrá de interactuar con las herramientas y hacer sus propias pruebas, harán que consolide y perciba, a un nivel de mayor profundización lo que habrá trabajado anteriormente de una forma teórica. Descubrirá así aspectos que quizás conceptualmente no había llegado a comprender con la significatividad suficiente (Juan, A; Bautista, G. 2003).

**Figura 5.10** Representación gráfica de operaciones matemáticas con Mathcad

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256




## Videoconferencias

Las videoconferencias son un recurso muy utilizado en determinadas propuestas de formación en línea. Particularmente su uso está más extendido en toda América, aunque cada vez más, debido a la fiabilidad de la conexión, se van utilizando también en España para actividades concretas.

La videoconferencia se basa en un sistema de comunicación diseñado para llevar a cabo encuentros a distancia mediante interacción visual (imagen y texto) y auditiva con personas de cualquier parte del mundo si se dispone de los equipos necesarios y la conexión a Internet pertinente.

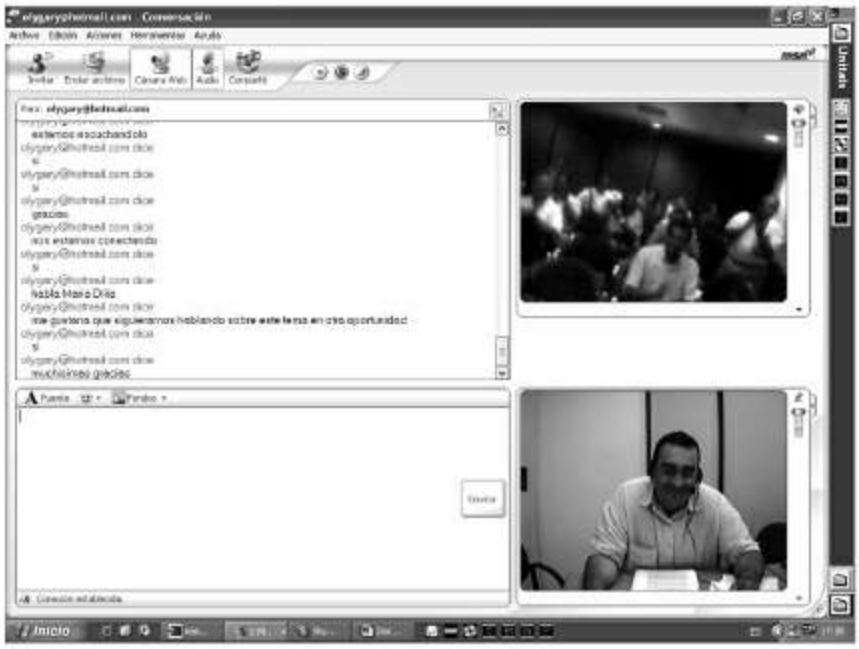
Como docentes de universidad nos podemos plantear realizar videoconferencias con distintas finalidades. Por un lado, para disponer de espacios cercanos a los estudiantes, con conversaciones bidireccionales. Por otro, como medio para exponer y presentar aspectos de la organización o el curso, esta vez reproduciendo formas docentes más unidireccionales que en alguna ocasión pueden resultar eficientes (por ejemplo, para hacer una presentación de curso, una conferencia a un grupo específico de estudiantes, etc).

El sistema de videoconferencia nos permite compartir información, intercambiar puntos de vista, mostrar y ver todo tipo de documentos como imágenes, gráficos, fotografías, videos, etc. en tiempo real salvando la distancia geográfica. En la siguiente figura se puede ver una videoconferencia realizada entre un grupo de profesores de la Universidad del Magdalena (Colombia) y uno de los autores desde Barcelona, con la aplicación Microsoft Messenger. La comunicación visual entre los interlocutores

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

(derecha) se complementa con la comunicación escrita en el espacio de chat (izquierda).

**Figura 5.11** Sesión de videoconferencia



Existen diferentes aplicaciones gratuitas que permiten realizar videoconferencias (Microsoft Messenger, Yahoo Messenger, Skype, …). Aunque cada vez es menor la intervención del usuario y por lo tanto es más sencillo instalar un equipo de videoconferencia en un ordenador (software para videoconferencia, cámara web, micrófono y altavoces o auriculares), en ocasiones los equipos requieren una configuración específica para su funcionamiento. Es importante que un experto ayude al profesorado en la configuración y utilización del equipo informático en el caso de que se presente algún contratiempo técnico. Las malas experiencias, cuando se intenta poner en práctica recursos de este tipo, suelen acabar con la motivación del profesorado en la utilización de estos nuevos medios.

## Actividad grupal de comunicación síncrona sobre contenidos de aprendizaje («*chats*»)

Las actividades basadas en la comunicación por mensajería instantánea también conocidas como *chat* se basan, de forma parecida a las videoconferencias, en la comunicación síncrona escrita entre dos o mas participantes en la formación. Son reuniones virtuales en las que se utiliza el texto para comunicarse. A pesar de que un gran porcentaje de la comunicación que se establece en un proceso de formación en un entorno en línea es textual y en modo asíncrono, es «saludable» que con alguna frecuencia se puedan plantear actividades síncronas que hagan sentir algo más cerca a los

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

participantes. Igual que ocurre con la videoconferencia, parece realmente mágico y emocionante que desde cualquier parte del planeta nos podamos comunicar escribiendo en una pantalla.

Desde el punto de vista didáctico existen dos factores esenciales por los que considerar este tipo de actividades:

- Permite un inicio y final de actividad con un tiempo delimitado y eso puede ayudar a acelerar y aposentar en algunos momentos el proceso de aprendizaje. En este caso y con esta finalidad, este tipo de actividades dinámicas puede usarse como cierre o síntesis de actividades más largas.
- Contrarresta la poca espontaneidad que pueden presentar los mensajes de correo electrónico enviados en un foro y por lo tanto puede ser un buen complemento para la comunicación que se produce en un aula virtual.

Nuestra experiencia nos dice que una actividad de *chat* bien organizada y desarrollada permite aumentar el acercamiento y la cohesión entre los participantes de un grupo virtual y suele dejar muy buenas sensaciones en los participantes en ella.

Para su organización, además de la preparación del espacio o sala de conversación y de hacer las pertinentes comprobaciones de que todo funciona técnicamente, es necesario tener en cuenta dos aspectos:

a) En primer lugar, debemos preparar el «orden del día» o agenda de la reunión virtual síncrona con los tiempos dedicados a cada uno de los temas que se vayan a tratar. Veamos a continuación un mensaje con la preparación de una sesión de conversación síncrona en un curso de capacitación par la docencia en entornos virtuales.

> Hola de nuevo a todos y todas,
>
> Espero que el estudio de los puntos de introducción, diseño y planificación haya sido fructífero en estos días pasados y todos tengáis un conocimiento adecuado sobre esta temática.
>
> A continuación os doy indicaciones para la charla/debate de mañana.
>
> El planteamiento de la charla de mañana corresponde a la segunda parte de la actividad del primer debate virtual que, por falta de tiempo, no pudimos llevar a cabo. La charla estará diseñada alrededor de los 3 textos que os indiqué y que tienen que estar leídos y analizados para el momento de la charla. La charla durará 90 minutos. A cada texto le dedicaremos 30 minutos.
>
> Para que algunos de vosotros adquiráis experiencia práctica en la docencia en línea y concretamente en la intervención docente en una actividad como ésta, he decidido que tres compañeras del aula actuarán durante un tiempo de moderadoras en el debate.
>
> Empezaremos con el primer texto y la estructura de la conversación será:
>
> - La moderadora será la que haga una introducción al texto y la que plantee la primera pregunta para el debate. Se abrirá un turno para pedir palabra. Se darán un máximo de 3 turnos de palabra por cada pregunta planteada y una vez pasadas estas 3 intervenciones la moderadora tendrá ocasión de volver a intervenir para poder responder o aclarar los comentarios realizados (recordad que las moderadoras actuarán de profesoras en ese

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

momento, bajo mi supervisión).

Cada texto tendrá una moderadora y la asignación es la siguiente por el orden en el que se tratarán los textos:

1º - Mercedes Gómez.
2º - Johanna Pujalte.
3º - Eliana Rodríguez.

Espero que las tres puedan preparar, a partir del documento que enviaron, algunas cuestiones importantes para el debate. Yo preveo que no podrán haber más de 3 ó 4 cuestiones para el debate por cada documento.

Recordad que la charla es a la 1:30 pm (hora colombiana) y que empezará y acabará puntualmente.

Saludos y ¡mucho ánimo!

b) En segundo lugar, establecer y difundir previamente las normas de participación. Sin ellas, esta actividad puede resultar realmente caótica. A continuación recogemos un elenco de normas básicas resultado de la adaptación a partir de un documento original de uso interno (Gary, O., 2004):

- Para facilitar el diálogo, el moderador (profesor) da inicio a la conversación. Hasta que esto no se produzca debemos abstenernos de participar.
- Como es una conversación académica, evitaremos los saludos extensos.
- Inicialmente leeremos las orientaciones que presenta el profesor para el desarrollo de la sesión de conversación.
- El moderador nos dará la palabra cuando haya terminado la presentación del tema a tratar.
- El moderador nos dirá cuándo termina su presentación, y así daremos inicio a las demás participaciones.
- Las intervenciones de los estudiantes serán breves con el fin de hacer comprensible el diálogo.
- La solicitud del turno de palabra se hará escribiendo «yo».
- Cuando haya 3 turnos pedidos debemos esperar a que se produzcan esas intervenciones para volver a solicitar el turno.
- El profesor da el paso, es decir da la palabra en el orden que haya aparecido la palabra «yo» al frente del respectivo nombre.
- Si la intervención requiere una explicación detallada, se harán frases cortas, coherentes.
- Cada persona solo hará un máximo tres envíos consecutivos. Al final de cada frase (de estas consecutivas) para enviar, se colocan puntos suspensivos «…» de modo que todas y todos sepamos que su intervención no ha finalizado.
- Por tanto cuando aparecen puntos suspensivos después de la intervención de un participante, no debemos interrumpir ni cortar el diálogo.
- Siempre que terminemos una intervención escribimos punto final «.».
- Cuando aparece el punto final a una intervención veremos siempre quién tiene el turno.

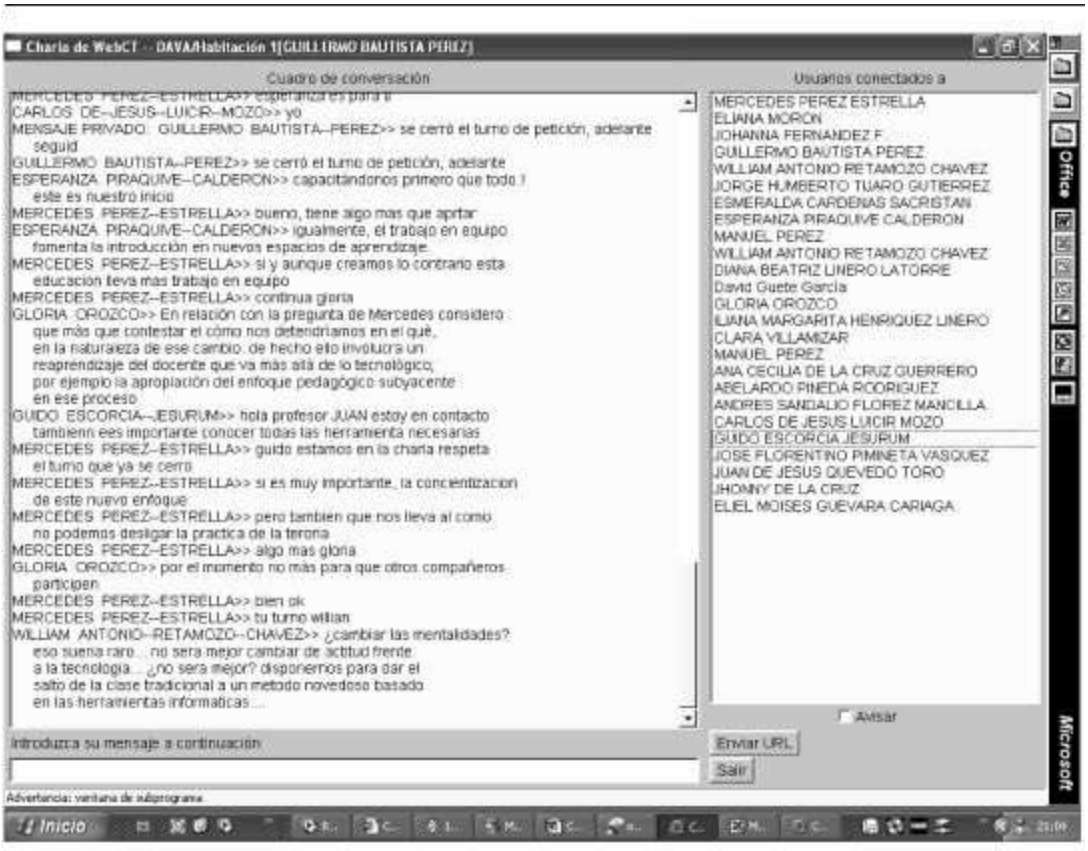
facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Conviene que los docentes posean ciertas habilidades y cierta experiencia en el uso de estos entornos de comunicación en situaciones informales antes de proponer llevar a cabo *chats* con finalidades didácticas.

Este tipo de actividades de comunicación síncrona las puede utilizar también el profesor para desarrollar actividades de tutorización, puesto que pueden ayudar a resolver un número amplio de dudas. En estos casos el objetivo principal es que los estudiantes pidan aclaraciones sobre diversos aspectos obteniendo respuesta de forma inmediata.

Una actividad de este tipo suele durar entre 45 y 90 minutos, dependiendo del número de participantes y de los temas a tratar.

**Figura 5.13** Imagen de un chat con un grupo numeroso de estudiantes realizado en un EVEA




## Fase de cierre

Hemos querido finalizar este capítulo recordando la importancia que tiene considerar una fase de conclusión y cierre en un entorno virtual de enseñanza-aprendizaje, tanto del desarrollo de actividades concretas como de todo el proceso de formación.

La falta de comunicación física hace que en un entorno en línea debamos usar y potenciar al máximo las posibilidades de la comunicación textual. El profesor deberá

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

preparar algún tipo de actividad o simplemente un mensaje en el que se cierren los procesos.

Ya hemos comentado anteriormente que la ausencia de esta fase de cierre puede promover sensaciones extrañas en los participantes, desde una percepción de desidia por parte del profesor y la institución, hasta el haber participado en un proceso inacabado. Debe quedar muy claro el plazo de cierre y qué relación se espera a partir de entonces entre los participantes del proceso formativo. Debemos tener en cuenta que muchos estudiantes son inexpertos y no imaginan cómo puede concluirse un proceso de formación en un entorno virtual. Como docentes debemos dejar muy claro qué esperamos a partir de entonces. Si no dejamos claro que el proceso ha concluido corremos el riesgo, por ejemplo, de ir acumulando «estudiantes de por vida». Eso no quiere decir que, si es nuestra costumbre, invitemos a nuestros estudiantes a contactar con nosotros en el futuro siempre que lo necesiten.

Veamos un ejemplo de cierre que concluye un curso de postgrado.

Apreciadas y apreciados estudiantes:

¿Qué tal estáis? Ya hemos terminado el semestre.

Espero que os encontréis **satisfech@s** de vuestro trabajo en esta primera parte de las prácticas. Deseo también que los resultados alcancen las expectativas que tenéis depositadas en vuestros estudios y por supuesto hayáis aprobado el resto de asignaturas en las que estuviéseis **matriculad@s**.

Es un paso más para llegar a la meta deseada del final de los estudios de la licenciatura de Psicopedagogía que quizás muchos de vosotros veáis culminada en el próximo semestre.

Posiblemente nos encontremos de nuevo en la segunda parte del prácticum donde llevo una de las dos aulas. Si es así hasta entonces y si no lo es, hasta siempre.

Este es por tanto el último mensaje de la asignatura.

Para mí ha sido un honor y un placer trabajar con todas y todos en este ejercicio práctico de intervención. He aprendido mucho de vosotros y espero que, en la medida de lo posible, mi ayuda también os haya servido en vuestro camino de aprendizaje y formación.

Sé que la formación es permanente, pero estas pequeñas «islas virtuales» en que se convierten las aulas en un «campus cibernético» también acaban siendo espacios de relación, y por qué no, de amistad.

Gracias por vuestra comprensión y colaboración.

Un abrazo.

Santiago
Profesor de prácticas de Psicopedagogía

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

## LOS PROFESORES DICEN... LOS ESTUDIANTES DICEN...

**Enric Benavent i Vallés**

Licenciado en Filosofía por la Universidad de Barcelona, diplomado en Teología, educador y autor de libros de texto para educación secundaria. Profesor de Antropología y Ética en la Escuela

Universitaria de Trabajo Social y Educación Social Pere Tarrés de la Universitat Ramon Llull de Barcelona.

**Bajo tu punto de vista, ¿crees que hay diferencias en las formas de participar como estudiante en un aula virtual o en una aula presencial?**

*La participación tiene algunas diferencias basadas en la asincronía del aula virtual. En sentido positivo podríamos decir que una persona más tímida o a la que le cuesta intervenir en un grupo tiene en el aula virtual la posibilidad de participar de una forma más cómoda. Por contra, la falta de respuesta inmediata puede frenar la participación y la espontaneidad de la misma.*

**¿Qué actividades son las más interesantes y motivadoras para aprender en un EVEA?**

*Las actividades más interesantes son la que plantean un proceso de lectura, observación y reflexión personal para posteriormente compartir de forma muy pautada con otros compañeros. Es importante destacar la primera parte de la frase anterior ya que compartir desde lo ya sabido o fomentar intercambios banales de información o reflexión resultan especialmente desmotivadores. Asimismo, fomentar intercambios poco pautados generan dispersión, repetición y por tanto poca ilusión para participar.*

**Desde tu experiencia, ¿hasta qué punto te ha sido útil el ritmo y los tiempos recomendados o marcados por el profesorado durante un curso virtual?**

*Es fundamental que el profesor te ayude con el ritmo de trabajo. Es muy motivador que el profesor sepa adaptarse al ritmo de los estudiantes, es decir, seguramente hay términos más inaplazables que otros, saber gestionar esta realidad con los estudiantes es fundamental.*

**¿Qué es lo que has aprendido como profesor en un EVEA que te haya sido útil para ser estudiante en un EVEA?**

*Ser profesor y estudiante simultáneamente de un sistema de EVEA me ha ayudado mucho en los dos sentidos. Como profesor para ponerme en la piel del estudiante, para saber atender mejor sus necesidades, para organizar mejor la asignatura, los ritmos, los trabajos… Como estudiante, me ha ayudado a no dispersar la atención, a aprovechar bien el tiempo, a interpretar qué es lo que me están proponiendo, a mirar al profesor con ojos críticos…*

**Olympia Gary Pichón**
Especialista en Docencia de las Ciencias: Universidad Pedagógica de Colombia. Diseñadora y coordinadora del Modelo Pedagógico para Educación en Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA),

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Universidad del Magdalena, Colombia.

**¿Qué importancia tiene en un medio virtual de enseñanza-aprendizaje fomentar una actitud proactiva y autónoma en el estudiante?**

*Son muchas ganancias. Quizá una de las más importantes está centrada en que se generan niveles éticos fundamentales en la formación personal del estudiante. Sabemos que la ley moral no nos dice cómo debemos proceder, puesto que no legisla sobre el querer, pero cada sociedad debe aprender a decidir lo que quiere ser y hacer, construir su propio ethos. La autodisciplina generada en el ejercicio de autoaprendizaje es uno de los soportes de esta construcción y los entornos virtuales optimizados en este aspecto, son un buen espacio para lograrlo.* «Lo que nos hace falta es que más hombres se den cuenta que ellos mismos son los sujetos y actores de su propia opresión» *(Max Horkheimer).*

**¿Qué aspectos fundamentales caracterizan una buena metodología docente en un ambiente virtual de enseñanza-aprendizaje?**

*Desde mi propia experiencia como investigadora de estos procesos, he podido percibir cómo la imagen (el concepto) de ciencia y de conocimiento que llevamos a nuestro quehacer diario, nos proporciona estrategias propias para un actuar pedagógico. Estas estrategias responden a cómo hacemos las preguntas, a las intenciones sobre el futuro y a influencias desde las diversas formaciones en cuanto a escuelas y filosofías, que nos han afectado en la construcción del conocimiento que ya hemos elaborado. Es así como una posición epistemológica consciente y un modelo pedagógico asumido con propiedad son pilares de métodos más reflexivos que mecanicistas, por lo tanto la búsqueda de sentido se constituye en la tarea principal. Para lograrlo, nuestra mediación debe posibilitar la coherencia entre las acciones de construir explicaciones y la manera de compartirlas con otros; en nuestro caso a través de la palabra escrita, tanto de parte de nuestros estudiantes como los docentes.*

**¿Cuáles son para ti los aspectos clave para moderar un debate virtual?**

*Para iniciar un buen debate virtual asíncrono necesitamos:*

*Establecer muy bien las reglas previamente, en cuanto a tiempos en que permanecerá el debate disponible, estructura de las intervenciones, referentes teóricos.*

*Sugerir siempre un lenguaje personal. Es la única manera en que podemos saber lo que esta pensando nuestro estudiante, lo que está elaborando, los cambios conceptuales que se están sucediendo.*

*Plantear una pregunta problémica que desestabilice al participante, lo cuestione y lo obligue a pensar en una explicación crítica y creativa para confrontar con los otros.*

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

*El estudiante debe comentar otros escritos de sus compañeros, objetarlos, censurarlos, adherirse a alguno o algunos y responder cuando su intervención se comente.*

*En nuestras manos está agudizar las contradicciones que allí surjan con el propósito de generar posiciones en los lectores y argumentos en sus disertaciones. El ritmo de la discusión dirá que tan pertinente es una mediación que promueva más diálogos, o los prolongue, los detenga, los reoriente… pero no podemos dejar de lado que siempre nuestro papel fundamental en el debate, será resolver conjuntamente problemas conceptuales.*

**A partir de tu experiencia, ¿puedes explicarnos qué tipo de actividades son las que más motivan a los estudiantes en un entorno virtual?**

*He podido constatar que las actividades más motivantes para los estudiantes son los Foros de Discusión. Es posible que sea éste el espacio que más se presta para sentirse en diálogo entre iguales. Como estrategia de aprendizaje colaborativo, da opciones de poner en juicio explicaciones propias y ajenas confrontando así ideas previas. También se constituye en actividad interesante el dialogo directo que el material del módulo propicie entre el documento, el autor y el lector, es decir una interactividad no técnica sino lingüística, actividad que resulta implícita al trabajar un buen módulo, elaborado para generar comprensión principalmente.*

*Otra actividad que genera interés en ellos son los pequeños grupos de discusión en chat. Hacen relajada y sosegada la comunicación, permiten más espontaneidad, pero exigen rigor tanto en la estrategia, como en el tema a tratar, para lograr niveles adecuados de elaboración.*

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

---

[1] Las siglas KPSI corresponden a *Knowledge and Prior Study Inventory* (Giné, N. y Parcerisa, A., 2003:63)

[2] Para conocer con mayor detalle los principios de este enfoque véase por ejemplo, Coll, C.(2002): «Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje», en Coll, C; Palacios, J.; Marchesi, A. (2002): *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. 2. *Psicología de la educación escolar.* Madrid: Alianza Editorial.

[3] Bernie Dodge (1995): *Some Thoughts About Webquest.* <**http://webquest.sdsu.edu/aboutwebquests.html**>

[4] Se puede revisar al respecto un interesante artículo en el que el profesor Bernie Dodge propone lo que él denomina la Tareonomía del *Webquest*, o sea, una clasificación de las tareas que pueden proponerse en una webquest. <**http://www.eduteka.org/tema_mes.php3?TemaID=0011**>.

# 6

# Evaluar el aprendizaje en Entornos Virtuales

*Lo imposible suele ser lo que no se intenta.*

JIM GOODWIN

Consideramos que la evaluación debe formar parte tanto del proceso de diseño como de la acción y seguimento docentes. Sin embargo dedicamos a la evaluación un capítulo específico tanto por su importancia como por la dificultad que este proceso suele entrañar para los docentes.

Somos conscientes de que el aprendizaje no es lo único que se puede y se debe evaluar, sabemos que en ocasiones los docentes en línea tendrán que participar en evaluaciones diferentes e incluso la institución o el modelo formativo puede ser objeto de un proceso de evaluación externa que certifique su calidad (Zemsky y Massy, 2004). Aún así en este capítulo abordamos sólo la evaluación del aprendizaje de nuestros estudiantes en línea, y en concreto lo siguiente: los elementos de reflexión en torno a la evaluación en línea, las fases y momentos posibles de evaluación del aprendizaje en línea a lo largo de la formación y las estrategias y recursos aplicables a la evaluación.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

## Un proceso continuo: la evaluación del aprendizaje en un EVEA

La evaluación de los estudiantes debe permitir (tanto al docente como a los estudiantes) medir en primer lugar el grado de progreso en el aprendizaje. Y este grado de progreso lo mediremos:

- *Inicialmente*, de manera que tengamos una idea fiable del nivel inicial de conocimientos y destrezas de los estudiantes (evaluación previa).
- *Durante* la acción docente, a intervalos establecidos ya en la fase de diseño y planificación (evaluación formativa).
- *Al finalizar* la acción docente (evaluación sumativa y evaluación acreditativa).

### Evaluar en el inicio del curso

En muchas ocasiones existe la necesidad de realizar una *evaluación inicial* de los conocimientos o de las destrezas de los que serán nuestros estudiantes, de forma que

podamos realizar un diagnóstico de la situación de partida respecto a los destinatarios de nuestra acción docente. Además de saber el nivel de conocimientos previos, nos aportará mucho (y a nuestros estudiantes), saber qué esperan aprender o hacer los estudiantes y qué expectativas tienen.

Podrá ocurrir que este diagnóstico se realice antes del desarrollo o creación de materiales, del diseño de la acción docente y de la implementación del medio de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, lo habitual es que los materiales y el entorno de enseñanza y aprendizaje ya estén desarrollados y listos para utilizar. Aún así es recomendable que hagamos que nuestros estudiantes pasen por una evaluación inicial para tener más elementos de juicio y así poder realizar un «ajuste fino» de la acción docente prevista.

Un posible procedimiento de evaluación inicial en un EVEA podría ser el que se describe a continuación:

Un docente tiene a su cargo un curso en línea que se inicia en pocos días. Los estudiantes ya pueden entrar en el aula virtual, el material del curso está disponible y la acción docente y evaluadora se ha diseñado previamente.

El docente se plantea realizar una evaluación inicial, tras su mensaje de presentación y bienvenida, que responda a estos objetivos:

- Comprobar hasta qué punto sus estudiantes tienen conocimientos anteriores relacionados con la temática general del curso.
- Comenzar a conocer quién es quién.
- Facilitar el inicio de la participación en el foro del aula y la presencia de los estudiantes en el aula virtual.

Con estos objetivos en mente, el docente en cuestión prepara la primera actividad o actividad inicial, sin calificación, que podría consistir, por ejemplo, en:

1.º La lectura de uno de los artículos facilitados en el aula.
2.º Un mensaje al foro del aula en el que cada estudiante se presentará brevemente, indicará los elementos que a su juicio son destacables en el artículo, y comentará estos elementos desde una perspectiva intuitiva.

Al cabo del tiempo establecido para esta actividad inicial, una semana por ejemplo, el docente habrá observado la cantidad y calidad de los comentarios y habrá intervenido si lo ha considerado conveniente, además de aportar un resumen breve al final del período mencionado.

El mismo artículo puede utilizarse posteriormente durante el curso, requiriendo entonces de los estudiantes conocimientos propios de la asignatura para su comprensión y análisis.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

## Evaluar durante el curso

Otra de las oportunidades de la docencia en línea es la *evaluación formativa o continua:* evaluar el progreso del aprendizaje del estudiante durante la acción docente. Y además de oportunidad es una necesidad si tenemos en cuenta la importancia de conocer a nuestros estudiantes.

La aplicación de acciones evaluativas durante el curso conlleva situaciones que debemos valorar. Con la evaluación formativa la calificación final del estudiante no depende de una única evaluación final. Al repartir el peso de la calificación final entre diversas evaluaciones realizadas durante el curso, podemos contribuir a que los estudiantes «acudan» con regularidad al aula virtual, y no sólo en la parte final del curso. Otras características son:

- El estudiante obtiene *información externa* sobre el progreso de su aprendizaje. Los resultados de la evaluación no tienen por qué provenir exclusivamente del docente, también puede darse la autoevaluación. Alguna de las actividades o ejercicios de evaluación puede estar informatizada o incluida en el material de estudio, con lo que el estudiante puede obtener el resultado y los comentarios o soluciones de manera inmediata.
- El docente obtiene *información objetiva* sobre los resultados de cada estudiante y del grupo-clase durante el desarrollo de su acción docente. Sin duda, es beneficioso contar con acciones evaluativas del aprendizaje de los estudiantes sin esperar al final de la formación.
- El docente puede realizar *ajustes pedagógicos*, comprobando si debe aplicar alguna medida que no estaba prevista al diseñar la acción docente, p. ej. ampliando temas o contenidos del material, aportando o recomendando recursos relacionados con ciertos contenidos, recomendando cursos de actualización, u ofreciendo explicaciones o aclaraciones.
- Del mismo modo el docente se da cuenta si debe ajustar o modificar la evaluación final prevista.

## Evaluar al final del curso

En un EVEA, como en cualquier otra modalidad educativa, podemos realizar una *evaluación sumativa o final* que constate los resultados del trabajo de los estudiantes y determine la promoción, la repetición o la certificación del estudiante. También con la evaluación final debemos ser conscientes de su repercusión:

- La evaluación final *debe ser coherente con las evaluaciones realizadas durante la formación*, no solamente en los contenidos sino también en la metodología y el

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

formato. El estudiante en línea podrá realizar presencialmente una evaluación con bolígrafo y papel en dos horas, pero esto será incoherente con el formato de las evaluaciones que habrá hecho durante el curso: con un ordenador, con todo el material del curso a su disposición, con varios días para realizarlas, y en el entorno propio del estudiante.

- La evaluación final podría resultar innecesaria. El docente puede llegar a establecer una evaluación formativa repartida gradualmente a lo largo del curso *(evaluación continua)* que lleve a la calificación final sin la realización de una prueba final. Esto se podría deber a que los contenidos tienen un alto grado de destrezas, o a que no se contempla por razones de presupuesto o disponibilidad de espacio una evaluación final presencial, o a que los estudiantes residen en lugares geográficos lejanos (incluso en otro continente) y no es conveniente hacer que los estudiantes acudan a un mismo lugar y a una misma hora para que realicen una prueba presencial.
- La evaluación final no debería estar viciada, por ejemplo utilizándola para validar o demostrar la identidad del estudiante en línea, el cual supuestamente ha realizado las actividades de evaluación a lo largo del curso. La comprobación de la identidad se debería realizar con otros medios. El docente debe contar con formación y medios para detectar un plagio o situaciones irregulares. Si fuera necesaria una identificación del estudiante, se puede diseñar una prueba corta que confirme presencialmente lo realizado anteriormente en línea.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

## ¿En qué pensamos cuando hablamos de evaluación?

La evaluación es un elemento fundamental en la acción docente en cualquier entorno formativo. Y lo es más aún en un EVEA si buscamos aprovechar las posibilidades reales de la evaluación para mejorar el aprendizaje de nuestros alumnos y su propia valoración de la formación, así como la calidad de nuestra acción docente y nuestra satisfacción como profesores. Como hemos visto en los capítulos anteriores, la formación en EVEA no comporta únicamente un cambio en el instrumento de la acción docente o en el medio formativo, sino también, y sobre todo, un cambio encaminado a la adquisición y práctica de destrezas y competencias, así como la asunción de un rol educativo coherente con las necesidades de mejora de la sociedad del siglo XXI. Por ello la evaluación tiene un papel fundamental, ya que sólo se puede dar un cambio de verdad si la evaluación cambia también.

A lo largo de todo este capítulo, independientemente del tipo, del medio o del modo de llevar a cabo la evaluación, el trasfondo es la consideración de que la evaluación debe contribuir a valorar el *progreso cognitivo y de competencias en ámbitos concretos*, es decir, comprobar hasta qué punto los estudiantes están consiguiendo los objetivos marcados en la formación, y favoreciendo su aprendizaje. Es por tanto, un elemento para su ayuda y no únicamente un elemento de selección o promoción hacia un nivel superior.

Más allá de estas dos condiciones básicas, la evaluación debe *aportar al estudiante información sobre su propio progreso*, sus propios fallos o carencias, determinando posibles problemas o lagunas, lo cual es imprescindible cuando pretendemos que éste se implique en su aprendizaje, según vimos en el capítulo 2. Será por tanto una evaluación que *responda sobre todo a las necesidades del estudiante.* Las necesidades organizativas del docente, del departamento, de la institución o de la administración tendrían que estar en un segundo plano. No obstante, debemos diseñar la evaluación para que nos aporte información que *permita realizar ajustes en la acción docente* si fuera el caso, y aplicar mejoras en la edición siguiente de la asignatura o del curso. Al mismo tiempo, *la calificación no debería ser el único objetivo de nuestra evaluación.* Podemos emplear la evaluación como un elemento motivador por el diálogo y el intercambio a los que puede dar lugar, y no únicamente como elemento calificador.

La evaluación debe ser:

- **Explícita y clara**: el modo y los criterios de evaluación deben ser claros, públicos y conocidos.
- **Válida**: mide lo que se ha marcado medir.
- **Consistente**: se obtiene con ella, de forma constante, información sobre el cambio que queremos medir.
- **Flexible**: emplea métodos diversos para necesidades diversas.
- **Justa**: los mismos criterios para todos los evaluados.
- **Coherente**: no está disociada de la metodología del curso ni del medio que se ha empleado en la acción docente.
- **Constructiva**: pensada para aportar elementos a la construcción que hace el estudiante de su conocimiento.
- **Propia**: el docente debe facilitar al estudiante que éste se pueda autoevaluar.
- **Formativa**: la evaluación forma parte del proceso de aprendizaje y se realiza durante el proceso de aprendizaje.

Es evidente que todo lo anterior es pertinente para la evaluació en cualquier entorno formativo. Veamos seguidamente una serie de cuestiones clave en conexión con la evaluación en EVEA.

## Algunos mitos sobre la evaluación en EVEA

Algunos docentes tienen y difunden nociones erróneas derivadas del desconocimiento sobre la formación en EVEA y la falta de experiencia docente en modelos formativos de este tipo. Entre éstas se encuentran algunas relativas a la evaluación en EVEA.

Debemos desmentir la idea de que la formación en línea muestra su faceta más precaria en la evaluación. Eso es un falso mito. La evaluación en línea no es de ningún

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

modo donde la virtualidad «hace aguas». Como en cualquier entorno formativo, la clave está en el diseño y puesta en práctica de las estrategias didácticas, en la evaluación, en el aprendizaje individual y colaborativo de los estudiantes y en la calidad del material de estudio y recursos. El medio de formación no hará que la evaluación sea mejor o peor, *lo importante es que la evaluación que se diseñe sea adecuada y coherente.*

Otro falso mito es que la virtualidad, con su ausencia de coincidencia física, no permite que el docente conozca a sus estudiantes y que por tanto pueda evaluarlos eficazmente. Precisamente las intervenciones de los estudiantes en el aula virtual a lo largo del curso, las comunicaciones entre profesor y estudiante, y las actividades propuestas a lo largo de la formación, permiten que el docente vaya conociendo a sus estudiantes y percibiendo su progreso de una forma detallada.

Por último, es necesario puntualizar que la evaluación en EVEA, según veremos más adelante, no se restringe únicamente a una evaluación continua que se realice porque «no se puede hacer otra cosa». De la misma manera que en un entorno presencial, la educación en EVEA permite no sólo la evaluación continua, sino también una evaluación inicial y una evaluación final si la formación lo requiere.

## Criterios de evaluación desde el primer día

Para los estudiantes adultos la satisfacción o insatisfacción con la primera «clase» o sesión en un EVEA es determinante para su continuidad en la formación (Garrison y Archer, 2000:147). Ésta es una de las razones por las que el docente debe incluir, desde el inicio de la formación, información clara sobre el sistema de evaluación y los criterios que se aplicarán en el aula virtual. Esta información tan importante puede incluirse en el plan de la asignatura, como vimos en el capítulo 4 (Diseño y Planificación).

## Coherencia

De tan sabido, frecuentemente se olvida que *la evaluación debe ser coherente* con la metodología, con el medio de aprendizaje y con los objetivos establecidos. Hemos oído a compañeras y compañeros docentes universitarios quejarse de la escasa o nula implicación de sus estudiantes en innovaciones metodológicas aplicadas en sus clases. Estas innovaciones en muchos casos incluían planteamientos que otorgaban a los estudiantes más control sobre su aprendizaje, más autonomía, más responsabilidad, más posibilidades de crítica y de cambios, más libertad para construir su aprendizaje. Sin embargo, ¿Por qué los estudiantes no conectaban con estos planteamientos más innovadores? ¿Eran los profesores y su docencia la causa? ¿Era la asignatura, que no se prestaba a esas innovaciones? ¿Tal vez las nuevas tecnologías tenían aspectos ocultos que no habían sabido vislumbrar? Preguntándoles sobre la evaluación durante o después de esas actividades, en muchos casos un elemento decisivo aparecía: la evaluación era

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

sumativa, centrada en el resultado y la repetición de contenidos, con un formato escrito y presencial. Ante un tipo de evaluación así no es de extrañar que los estudiantes «no entren al trapo» de innovaciones y de cambios, ya que al final han de superar un examen tradicional, coherente con métodos tradicionales. Los estudiantes no son tontos. Ante un examen tradicional saben que lo que mejor les irá es la recopilación tradicional de apuntes y contenidos reproducibles, más que los debates, las simulaciones, webquests u otro tipo de actividad evaluativa en línea.

Por tanto conviene que los estudiantes perciban con nitidez que la evaluación es perfectamente coherente con los objetivos establecidos y con la metodología utilizada (tanto formativa como sumativa). Si la acción docente no fomenta el espíritu crítico ni el pensamiento creativo, no podemos pretender que en la evaluación los estudiantes apliquen su espíritu crítico y su creatividad.

Éstos son algunos aspectos que pueden hacer más coherente nuestra evaluación continua y nuestra evaluación sumativa en EVEA:

- Criterios de evaluación (individuales y de grupo) claros, justos y conocidos.
- Evaluación del proceso y de las actitudes además de los contenidos.
- Incorporación de elementos similares o relacionados con las actividades ya realizadas.
- Aceptación de aportaciones coherentes del estudiante, además de los contenidos del material y recursos.
- Evaluación con formato igual o similar a las actividades realizadas durante el curso.
- Evaluación en y de grupo si ha existido una parte importante de aprendizaje en colaboración.
- Aplicación de procesos de autoevaluación y de coevaluación. La autoevaluación fomenta el desarrollo de estrategias metacognitivas (autoregulación y aprender a aprender). La coevaluación fomenta la responsabilidad del estudiante y la coherencia de sus acciones en el aprendizaje en colaboración que realice con sus compañeros.

Veamos un ejemplo en el que se tiene en cuenta los aspectos anteriores de fomento del pensamiento crítico, de reflexión y de autoevaluación. Con esta ficha disponemos de la autovaloración que cada estudiante haga de su progreso formativo. Podría utilizarse para comprobar el trabajo del estudiante durante el proceso de aprendizaje, detectar aspectos problemáticos en los materiales o en la adquisición de los contenidos y predisponer hacia contenidos posteriores. También nos servirá para compararla con otros elementos evaluativos que estemos utilizando.

**Figura 6.1** Ficha-Guía de Autoevaluación

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

| AUTOEVALUACIÓN MÓDULO 3<br>**Realiza esta autoevaluación individual y envíala a tu profesor/profesora** |
|---|
| ¿Qué contenidos clave pertenecen a este Módulo 3? |
| |
| ¿Qué contenidos clave has aprendido y con qué nivel (alto, medio, bajo)? |
| |
| ¿Qué has hecho para aprenderlos? |
| |
| ¿Qué resultados has obtenido en los ejercicios de autocorrección? |
| |
| ¿Qué inconvenientes u obstáculos has encontrado? ¿Cuáles has resuelto y cómo? |
| |
| ¿Qué es lo que no has podido resolver? |
| |
| ¿Cómo te planteas el aprendizaje del Módulo siguiente? |
| |

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

## Evaluación significativa y funcional

Como estamos viendo, la evaluación en EVEA puede compartir muchos rasgos con la evaluación que se lleva a cabo en otros contextos formativos. Uno de ellos es que sea significativa, es decir, que ponga en juego conocimientos previos, relacionándolos con conocimientos nuevos. También ha de ser funcional: que el estudiante perciba una aplicación de la evaluación en aspectos prácticos o reales de la titulación, siendo así la evaluación un elemento más en la adecuación de los estudios universitarios a la vida profesional futura del estudiante.

## Evaluación del proceso y evaluación del resultado

Los EVEA nos permiten incorporar y evaluar los contenidos: conceptos, procedimientos, actitudes, normas y valores.

Las propuestas de actividades evaluativas que presentamos más adelante, en la tabla 6.2, diferentes de las habituales que se realizan en papel, nos permiten comprobar el progreso no sólo de los conocimientos conceptuales, sino también de los procedimientos (qué hacer y cómo) y las actitudes, en consonancia con la orientación del EEES (*Espacio*

*Europeo de Educación Superior)*, tal como abordamos en el capítulo 1 y desarrollamos a lo largo de estas páginas.

## Evaluación individual y evaluación del grupo

Recordemos aquí que la evaluación individual no es la única posible. La evaluación en grupo es una opción que es coherente con acciones de aprendizaje colaborativo, contribuye a la construcción del conocimiento de los estudiantes, ayuda a establecer lazos entre los estudiantes y constituye una aportación pedagógica transversal más allá de los contenidos específicos, en la preparación del estudiante para su vida laboral, en la que el trabajo en equipo será más una norma que una excepción.

A pesar de sus bondades, realizar actividades de evaluación colaborativas puede suponer, si no se diseñan o implementan adecuadamente, una carga pesada y un elemento de frustración para el estudiante. Lo habitual es que la calificación de una actividad de evaluación en grupo recoja tanto una calificación individual o personal como una calificación a todo el grupo, realizada por el docente. También podría darse una evaluación del grupo a partir de la coevaluación entre los miembros del mismo. De esta manera llevaríamos a sus últimas consecuencias las estrategias y actitudes que deben estar presentes en el aprendizaje colaborativo: empatía (poniéndose en el lugar del otro), trabajo solidario, crítica respetuosa, resolución positiva de los conflictos.

En el anexo 6.1 al final del libro recogemos la sección referente a la evaluación incluida en el plan de una asignatura cursada en EVEA. En ella vemos cómo se explica al estudiante la importancia de ciertas actitudes y procedimientos, a tener en cuenta por el profesor al observar el progreso del trabajo en grupo, y cómo se informa sobre la calificación individual de cada uno de los integrantes del grupo (evaluación del proceso) y una calificación de grupo en conjunto por el resultado global alcanzado (evaluación del resultado).

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

## ¿La evaluación como eje de la asignatura?

Después del esfuerzo y del tiempo dedicados al diseño de la formación y de la acción docente, podría ocurrir que todos, estudiantes y docentes, nos centremos en seguir la evaluación más que en seguir el aprendizaje. Ésta es una razón más para que la evaluación esté integrada completamente en el diseño de la formación y sea un elemento indisociable en el proceso de aprendizaje. Y puede ser necesario repensar la evaluación si las obligaciones laborales y familiares de nuestros estudiantes hacen que inviertan de otra manera su tiempo y su esfuerzo, organizando su aprendizaje en relación con las fechas y actividades de la evaluación aunque ésta no sea el eje de la asignatura.

La carga evaluativa es un elemento fundamental para el estudiante al afrontar la formación, en su organización y en su trabajo académico. Por eso deberíamos

preguntarnos, antes de nuestra acción docente, hasta qué punto los estudiantes podrán superar la asignatura o la formación sin estudiar el material y sin participar en el aula, únicamente realizando las actividades de evaluación establecidas. A pesar del esfuerzo y tiempo dedicados a la producción del material y de los recursos de aprendizaje, podría darse el caso de que los estudiantes basen su aprendizaje exclusivamente en la realización de actividades de evaluación. Si se diera este caso, debemos buscar la causa en el planteamiento metodológico, y comprobar si existe equilibrio entre la evaluación formativa o continua y la sumativa, de manera que *la evaluación no sustituya al aprendizaje, sino que se integre en él.*

Las actividades de evaluación deben plantearse con un criterio globalizador, no segmentado, en relación con los contenidos. Además de este enfoque integrador y global, podemos aprovechar las actividades de evaluación y las fechas de entrega para que desde el inicio nuestros estudiantes tengan una línea de progresión marcada a lo largo del curso, proporcionando a los estudiantes tablas, calendarios o gráficos con información y recomendaciones sobre el proceso de evaluación del curso (véanse cap. 4 y 5). De esta forma orientamos al estudiante desde el primer día y contribuimos a que su primer contacto con nuestra asignatura esté exento de desasosiego y desorientación, como hemos indicado antes.

Éste podría ser un ejemplo del camino que estableciera un docente como referencia permanente a lo largo del curso. En el plan de la asignatura el sistema de evaluación vendría explicado en todos sus detalles (en qué consiste cada actividad de evaluación, formato de entrega, dónde enviarlas, calificaciones, etc.)

**Ejemplo 6.1** Resumen para el estudiante de la organización básica de la evaluación del curso

| SEMANA | ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN | FECHA DE ENTREGA |
|---|---|---|
| 10 al 16 de marzo | Cuestionario del módulo 1 | 16 de marzo |
| 24 al 30 de marzo | Ejercicio de autocorrección del módulo 2 | No se entrega |
| 11 al 18 de abril | Trabajo de análisis del módulo 3 | 18 de abril |
| 25 de abril al 1 de mayo | Cuestionario del módulo 4 | 1 de mayo |
| … | … | … |

## La identidad no es el problema

Existen falsos mitos sobre los EVEA que van desapareciendo según se comprueba su falsedad. Uno de ellos hace referencia a la usurpación de la identidad: «la formación en EVEA está devaluada porque cualquiera puede suplantar la personalidad del estudiante y así superar los cursos sin esfuerzo ni aprendizaje». Esto no es así, ya que en cualquier

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

modelo formativo existen formas de que estudiante puede suplantar a otro, tanto en un aula presencial como en una virtual. Y de la misma manera en cualquier planteamiento formativo un estudiante puede recibir ayuda externa con ánimo de engaño. Como veremos más adelante existen formas de combatir el engaño en un entorno virtual, hecho que es ocasional, ya que la experiencia nos dice que la inmensa mayoría de estudiantes en EVEA llevan a cabo su trabajo honradamente.

Pareciera que comprobar la identidad del estudiante es un punto clave en la formación en línea, pero *no lo es más que en la formación presencial.* Creemos que la identidad no debe ser una preocupación mayor en un medio telemático. No debemos obsesionarnos con la cuestión de la identidad y hacer girar la formación en línea en torno a ella. Obviamente, y en consonancia sobre lo dicho anteriormente sobre la evaluación continua, si nuestros estudiantes son sólo un número o una foto, la cuestión de la identidad se convierte en algo importante. Sin embargo, si nuestra acción docente fomenta y permite que conozcamos a los estudiantes, y además favorece que éstos apliquen sus reflexiones y su situación particular a la resolución de la actividad evaluativa, entonces *la identidad deja de ser un problema.*

Aún así, puede ocurrir que existan docentes o instituciones que no otorguen al estudiante en línea la presunción de identidad que sí se hace en entornos presenciales, o que respondiendo a una supuesta «presión social» busquen y experimenten medios de comprobación de la identidad. Con mayor o menor coherencia con la acción formativa realizada, se utiliza la asistencia a un examen presencial, la videoconferencia, llamada telefónica, comprobaciones aleatorias, certificado digital de identidad, o incluso se puede llegar hasta comprobar la huella dactilar o realizar una lectura del iris. Sin embargo, aunque existan medios o tecnologías que pueda asegurar al cien por cien la identidad de quien está «al otro lado» en un contexto formativo a distancia, siempre podrán darse situaciones en las que se pueda dar el engaño o la suplantación. Pensamos que esto no debe ser el objetivo del docente. Por ello abogamos por la evaluación formativa o continua esbozada anteriormente y por aplicar actividades evaluativas que permitan conocer al estudiante progresivamente y que además no le facilite acudir a ayuda externa.

## Plagio y trabajo no original

La inmensa mayoría de los estudiantes en EVEA son responsables y no se engañan a sí mismos haciendo trampa en las actividades de evaluación durante la formación. Sin embargo la formación en línea no está exenta de picaresca ni de situaciones difíciles para los estudiantes (p.ej. problemas personales o bajo nivel de conocimientos previos) en las que éstos pueden sucumbir a la tentación de utilizar fuentes externas para hacer pasar por suyo un trabajo que no lo es, en parte o en su totalidad. Los casos de plagio y de «ayuda de terceros» son esporádicos, aunque no por eso es un fenómeno a despreciar. Con la acción docente y el apoyo institucional se puede frenar al máximo este fenómeno, que recordemos *no es específico de los EVEA*, sino de cualquier modalidad formativa.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

La problemática del plagio no es tanto el hacer pasar trabajo ajeno por propio, sino el que existe un alto componente de ignorancia por parte del estudiante, que fundamentalmente es achacable a nosotros los docentes. En muchos casos, el estudiante sencillamente no es consciente de que está plagiando. Recordemos que la inmensa mayoría de estudiantes en línea no ha tenido una mínima formación como tal y por tanto desconoce cuándo se da el plagio y cuándo no, cómo se puede citar y qué se puede hacer con las fuentes externas de información y de conocimiento. En nuestro interés y en el de nuestros estudiantes es conveniente que en los documentos de acompañamiento al aprendizaje que vimos en el capítulo 4 incluyamos información respecto a: qué es plagio y qué no lo es, y las orientaciones de citación habitual en el ámbito académico al que pertenece la asignatura.

Recomendamos que el docente en línea diseñe la evaluación del aprendizaje de manera que disuada, o al menos que no facilite, el que algún estudiante pueda entregar material copiado de Internet o de otras fuentes y hacerlo pasar por propio. El plagio no es un fenómeno restringido a una tipología concreta de estudiante. A modo de ejemplo, los autores recordamos el caso de un estudiante brillante que sorprendentemente optó por esta «vía rápida». Cuando el docente detectó el plagio y puso en marcha el procedimiento de actuación del que disponía para estos casos, supo que el estudiante se encontraba en medio de unas circunstancias personales y laborales extremas. En otro caso que recordamos, al comprobar una gran similitud en los trabajos de dos estudiantes, éstos manifestaron que eran matrimonio. Según lo establecido en el plan de la asignatura los trabajos se calificaron con «0» y se les recordó la obligatoriedad de que el trabajo del estudiante fuera original y propio. Un ejemplo más: en otro caso se detectó que el contenido de lo que había entregado la estudiante se encontraba íntegro en la web de un ayuntamiento. Al preguntar a la estudiante, ésta manifestó ser la autora del contenido que se había descubierto en la web. En ese caso no se daba el plagio como tal, y se le indicó a la estudiante la necesidad de citar cualquier contenido tomado de fuentes externas, aunque fuera propio. Como se puede ver la casuística puede ser variada, por lo que debe existir una política de actuación o un procedimiento a seguir al detectar una irregularidad en la autoría del trabajo del estudiante.

Cada asignatura debe tener unas normas propias respecto al plagio y el trabajo no original por parte del estudiante, aunque lo más conveniente es que exista un marco de referencia general para toda la institución. Ésta debe implementar un procedimiento de actuación en este sentido, que además sirva de guía y de respaldo para los docentes.

Sin embargo, creemos que es un error hacer de policía, y mucho más aplicar evaluaciones diseñadas principalmente para detectar trampas. Por nuestra experiencia sabemos que en los EVEA los casos de plagio y copia se detectan e identifican.

¿Cómo se puede prevenir o disuadir el plagio y al mismo tiempo no aplicar evaluaciones incoherentes? En primer lugar pensamos que es necesario aplicar una evaluación formativa (continua) de manera que al mismo tiempo que vamos comprobando el progreso vayamos también conociendo a nuestros estudiantes. En segundo lugar es fundamental que tanto estudiantes como docentes apliquen

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

correctamente las convenciones de citación de fuentes y referencias. Al no saber cómo citar las fuentes que han empleado, los estudiantes pueden llegar a pensar que referirse a obras externas de consulta irá en su perjuicio (Morgan y O'Reilly, 1999:96). En tercer lugar, nos parece eficaz incluir un comentario explícito, en la información sobre plagio que aportemos al estudiante, para que sepa que el docente puede detectar trampas y las tratará con rigor siguiendo la normativa especificada en el programa de la asignatura.

Veamos las estrategias y acciones fundamentales para prevenir y minimizar el plagio y el trabajo no original de los estudiantes en un EVEA:

- Informar al estudiante sobre la diferencia entre escritura o discurso académico y plagio.
- Aportar indicaciones claras sobre las convenciones de citación y referencia.
- Marcar claramente las normas de la asignatura o del curso en relación con el plagio y el trabajo no original del estudiante.
- Realizar evaluación continua a lo largo del curso.
- Revisar, modificar o actualizar las preguntas y actividades de evaluación de una edición del curso a otra.
- Diseñar la evaluación teniendo en cuenta lo siguiente: incorporar elementos de reflexión propia del estudiante, evitar pedir descripciones generales, e incluir elementos del proceso seguido por el estudiante, no únicamente resultados.
- Incluir o fomentar la posibilidad de que el estudiante mencione o explique las referencias o fuentes de consulta que haya utilizado.
- Desconfiar de saltos cualitativos desmesurados en la calidad o estilo del trabajo del estudiante (y comprobarlo).

*¿Qué hacer si pese a todo sospechamos o constatamos la existencia de plagio?*

En primer lugar debemos diseñar o tener previamente a nuestra disposición un procedimiento de actuación para estos casos. Y debemos tenerlo antes de comenzar la formación, de forma que los estudiantes estén informados respecto a lo que es correcto y lo que no. Recomendamos que este procedimiento de actuación incluya lo siguiente:

- Que el docente aporte, si le es posible, una prueba de que el estudiante ha plagiado o ha presentado trabajo no original. Además del propio criterio profesional, o recurrir a las fuentes originales, podemos realizar una búsqueda en Internet, p. ej. en Google o Yahoo, o utilizar una web o un software específico, de manera que podamos cotejar partes o la totalidad del trabajo del estudiante para averiguar la procedencia, señalando así qué parte o partes se han copiado y cuál es su origen.
- Que el docente plantee la situación al estudiante en cuestión, de manera que éste pueda dar una explicación sobre el hecho detectado o aportar las pruebas que considere necesarias.
- Que la política de actuación o las normas de la asignatura den margen suficiente

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

para que el docente pueda ser flexible si lo estima conveniente.

- Que la política de actuación o las normas de la asignatura estén respaldadas por la normativa de la institución o al menos por el departamento o facultad.

A modo de ejemplo veamos el texto traducido del inglés de lo que se establece en relación con el posible trabajo no original del estudiante en todos los planes de las asignaturas de Inglés en la UOC:

**Ejemplo 6.2** Normas sobre copia o trabajo no original en un plan de asignatura

Todo el trabajo de la Evaluación Continua DEBE SER ORIGINAL. Esto significa lo siguiente:

- No se permite copiar pasajes, frases o partes de frases de fuentes ajenas y presentarlos como si fueran palabras propias.
- Si se utiliza texto de fuentes ajenas *éstas se deben citar.*
- Cualquier trabajo que se entregue para la Evaluación Continua debe ser del propio estudiante.

Si el profesor o profesora considera que en algún momento el trabajo del estudiante no es original y propio, en las contribuciones al foro del aula o en especial en los tests, se le descalificará de la Evaluación Continua y deberá presentarse, y aprobar, el examen final presencial para poder superar la asignatura.

## La evaluación en línea y el Espacio Europeo de Educación Superior

Como hemos mencionado en el capítulo 1, el Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES) establece una serie de líneas de acción para armonizar, mejorar y promover la educación superior en la Unión Europea. Entre sus directrices está el paso de una educación centrada en la enseñanza a una centrada en el aprendizaje, el énfasis en la transmisión del conocimiento se convierte en el énfasis del aprendizaje, así como el cambio a un aprendizaje basado en las competencias, capacidades y procesos directamente relacionados con perfiles profesionales (González y Wagenaar: 2003). En este marco nuestra evaluación necesariamente deberá centrarse en comprobar el grado de competencia o destreza que los estudiantes han conseguido. Por lo tanto la evaluación en EVEA *no debe ser una mera reutilización de instrumentos de evaluación anteriores*, sino una búsqueda de formas nuevas de evaluar, acordes tanto con el entorno virtual como con las competencias y capacidades a evaluar.

### ¿Como podemos evaluar en un EVEA?

Sencillamente, de cualquier forma que sea coherente con la metodología empleada.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Aunque la evaluación en EVEA debe ir más allá de la reutilización de sistemas de evaluación ya empleados, éstos pueden servirnos de punto de partida. Es muy posible que al comenzar nuestra docencia en EVEA apliquemos actividades que hayamos utilizado en nuestras clases presenciales y con las que estemos familiarizados. Un simple cuestionario de respuesta múltiple o una serie de preguntas abiertas pueden ser medios válidos. Lo fundamental es que *midan el aprendizaje del estudiante* y sean coherentes con la formación realizada.

La evaluación en EVEA no requiere necesariamente medios o formatos técnicamente complejos. Sin embargo las TIC en general y las plataformas y los entornos virtuales en particular, nos permiten una variedad de mecanismos de evaluación para diseñar y aplicar una evaluación acorde con lo que hemos esbozado a lo largo de este capítulo en relación con las características del medio y de los objetivos de formación.

A continuación recogemos algunas actividades reales de evaluación utilizadas en EVEA. La tipología de alguna de ellas se ha explicado en el capítulo 5. Recordemos que la elección de una actividad de evaluación u otra estará determinada por nuestras intenciones docentes, por los objetivos de aprendizaje, por el contexto, el tipo de contenidos y de asignatura, e incluso por los estudiantes a los que estarán dirigidas. También hay que considerar el momento de la formación, ya que una actividad o una tipología determinada puede ser más adecuada según el momento del aprendizaje en el que se encuentren los estudiantes.

Asímismo, en el anexo 6.1 recogemos a modo de ejemplo la normativa de evaluación continua y evaluación final de la asignatura «Técnicas de desarrollo de software», Informática de gestión, UOC.

**Tabla 6.2** Propuestas de actividades de evaluación en EVEA

| |
|---|
| **DEBATE** (véase capítulo 5)<br>Moderado por el profesor o por un estudiante. **Los estudiantes deben conocer de antemano las condiciones de participación y los criterios de evaluación** que se aplicarán, p.ej., «*se evaluará la calidad de los mensajes enviados al debate, no la cantidad*», o «*al menos una de las aportaciones al debate debe comentar la aportación de otro estudiante*», o «*no se contabilizarán como aportaciones las que sólo manifiesten acuerdo o desacuerdo con otra opinión sin apoyar esa opinión en ningún razonamiento*».<br>Éste es el procedimiento habitual:<br>• Punto de partida: preguntas o ideas en relación con una temática, que se plantean en el material de estudio o en un mensaje del profesor.<br>• La duración del debate y el espíritu de las aportaciones está recogido en el material o en un mensaje del profesor.<br>• El moderador (profesor) interviene para resolver dudas, plantear nuevas preguntas o cuestiones, o para reconducir el debate si fuera necesario.<br>• Al final del período establecido el moderador concluye el debate y aporta un resumen de las ideas o participaciones más destacadas, de los acuerdos alcanzados o de nuevas perspectivas. Sin embargo, si un |

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

debate está animado cuando llega el momento previsto para la conclusión el moderador puede decidir, y comunicarlo a los participantes, posponer el cierre para permitir que el debate siga vivo. También puede ocurrir que convenga cerrar un debate antes de la fecha si ya no hay aportaciones.

**TALLER-E**

Los estudiantes preparan contenidos o informaciones que proporcionan a sus compañeros durante un taller, sobre una temática determinada, en el que participan todos los miembros de un grupo-clase o junto con otras clases.

**HIPERTEXTO/MULTIMEDIA/WEB**

Creación y producción de material multimedia básico que difunda contenidos o conocimientos preparados por los estudiantes.

**ANÁLISIS DE CASOS**

Los estudiantes analizan una iniciativa profesional o institucional ya existente o crean y desarrollan una ficticia, aplicando sus conocimientos, practicando y proporcionando claves de solución o de mejora para el futuro.

Mostramos un enunciado real en el anexo 6.2.

**SIMULACIÓN**

Simulación o «role play» entre los estudiantes, practicando labores y perfiles profesionales relacionados con el curso.

**WEBQUEST**

Un *webquest* es una búsqueda guiada e informada de determinados contenidos en Internet. Puede servir para que el estudiante aprenda y practique la búsqueda, selección y reflexión sobre un determinado tema más o menos amplio.

**PORTAFOLIO-E**

Demostración progresiva, por parte del estudiante, de sus competencias en relación a unos contenidos u objetivos específicos. Por medio de diversos resultados o «evidencias», se puede observar la calidad del aprendizaje del estudiante, el proceso que ha seguido y qué decisiones ha tomado para ir construyendo su colección de resultados o evidencias.

Enunciado de actividad de portafolio-e en el anexo 6.3.

**PROYECTO DE APRENDIZAJE**

Metodología que implica trabajo colaborativo a partir de un tema o eje central (transversal en muchas ocasiones) sobre el que se desarrollan diversas actividades. Éstas tienen como objetivo el desarrollo de un producto final. Los proyectos tienen una duración variable, aunque pueden alargarse durante buena parte del curso.

**RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS**

Las herramientas y espacios de comunicación de los entornos virtuales permiten que los estudiantes colaboren en la resolución de problemas de cierta complejidad, pudiendo debatir y compartir archivos de su trabajo.

**GRABACIÓN DE AUDIO O DE VÍDEO**

El entorno virtual suele permitir la creación, manipulación y transmisión de grabaciones de audio y vídeo. Pueden compartirse entre los participantes de la formación y el profesor puede referirse a ellas para comparar o realizar indicaciones.

Transcripción de un enunciado de actividad real en el anexo 6.4.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

**ENTREVISTA O DIÁLOGO: CHAT ESCRITO SÍNCRONO**

Los estudiantes se entrevistan entre sí, simulando perfiles determinados en los que se manifiestan procedimientos, actitudes o conocimientos que son objetivo de la formación. La herramienta de chat escrito permite una copia del diálogo escrito para los participantes y para el control del profesor.

También puede tener el formato de mesa redonda, entre los estudiantes o con algún especialista invitado.

**ENTREVISTA O DIÁLOGO: CHAT ORAL Y SÍNCRONO**

Necesariamente los participantes deben coincidir en el tiempo. Los estudiantes pueden estar presentes en un mismo lugar, desde el que pueden participar en la entrevista con un especialista que puede encontrarse en otro continente. También puede ser un diálogo con otro grupo de estudiantes en otro centro.

Recogemos un enunciado de actividad de conversación síncrona en el anexo 6.5.

**EJERCICIOS DE AUTOEVALUACIÓN**

El estudiante realiza ejercicios o tareas que proporcionan un resultado inmediato, gracias a la plataforma tecnológica con la que se ha desarrollado el entorno virtual. El estudiante también puede ver en qué ha fallado y tiene la posibilidad de volver a realizar los ejercicios si lo desea.

Mostramos un enunciado real en el anexo 6.6.

## LOS PROFESORES DICEN... LOS ESTUDIANTES DICEN...

**Begoña Simón Moreno**

Se diplomó en Educación Social por las Escuelas Universitarias de Trabajo Social y Educación Social «Pere Tarrés», Universitat Ramón Llull, Barcelona, siguiendo la modalidad virtual. Coordinadora del Área de Formación Ocupacional para adultos en desempleo y acciones experimentales de reciclaje para trabajadores desempleados en el centro de formación Prometeo S.L., en Barcelona. Monitora de catalán para inmigrantes y experta en alfabetización de TIC para inmigrantes.

**¿Dirías que los estudiantes en entornos virtuales hacen de la evaluación el eje de la asignatura? ¿Es conveniente esto? ¿Es perjudicial?**

*Creo que sí, que hacemos de la evaluación el eje de la asignatura, y además creo que es conveniente... ¿Por qué? Pues precisamente porque hablamos de eje, no estamos hablando que de la evaluación hacemos nuestro objetivo único para nuestra educación, yo entiendo que el eje es la vehiculización que tenemos para el aprendizaje. Sería muy diferente que la evaluación fuera un fin en si mismo, evidentemente eso sí que lo encontraría perjudicial, pero tratándose de un medio, y en realidad el más evidente que tenemos para sentirnos satisfechos por el aprendizaje asimilado, entonces lo considero muy oportuno y necesario.*

*Una metáfora que se me ocurre: Nos montamos en un vagón del tren de la actividad continua, cada vez que realizamos una evaluación continua cambiamos de vagón, pues cada asignatura tiene el suyo propio en el tren de la educación a distancia. A medida que paramos en las estaciones de los módulos, se van subiendo pasajeros (bibliografía*

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

*recomendada, foros virtuales de otros compañeros de clase…), y cuando llegamos al destino marcado, la finalización de la asignatura, podemos descender del tren, sólo que habíamos subido de vacío y cuando nos apeamos llevamos un equipaje que necesita mozo de estación.*

*Hemos avanzado en nuestro aprendizaje pero lo importante no ha sido la realización concreta de la evaluación, sino el tiempo dedicado a cómo, en cuánto tiempo, con qué soportes, con según qué lecturas, con algunos compañeros de foro y cómo no… con los dinamizadores de asignatura, o profesores, como se quiera denominar.*

**¿Hasta qué punto pueden los estudiantes aprovechar la evaluación para su aprendizaje?**

*La respuesta a este punto es muy subjetiva, bajo mi punto de vista la evaluación para el aprendizaje tal como yo la he aprovechado, es todo un ritual. No se trata de leer la actividad y ponerse a responder inmediatamente… creo que es un elemento reflexivo. La evaluación conlleva una serie de preguntas, pero de esas preguntas originales pueden surgirte muchas más, que a medida que van surgiendo también las vas respondiendo, en el marco de la propia evaluación.*

*Yo siempre he pensado que contestar exclusivamente lo que te preguntan es muy correcto pero a la vez muy decepcionante, me gusta entender la evaluación como un encaje de bolillos, me dan el hilo pero yo pongo las puntadas, y depende de la inspiración del día, cambio las puntadas, a veces el resultado es un tapiz precioso, otras veces el resultado es simplemente operativo.*

*Por otro lado, si la evaluación es una técnica de medición, no nos ha de generar ninguna angustia ser evaluados, es decir, ser medidos, porque cualquier examen es una herramienta que ayuda a evaluar los conocimientos, se utiliza y se aplica y finalmente te acaban puntuando; de acuerdo… y ¿Dónde está el problema? Si te miden puedes mejorar y si mejoras por tanto aumentará la satisfacción de tu aprendizaje.*

*Para acabar me gustaría quedarme con la idea de que el protagonista de la educación en línea somos nosotros los estudiantes, no el profesorado. Nosotros a través de la metodología que establecemos consolidamos nuestro propio aprendizaje, ¿cómo? Sencillamente… con nuestro esfuerzo; el aprendizaje se basa especialmente en el trabajo, con las lecturas, con las actividades. Definitivamente, por la experiencia que tengo en estos tres años como alumna en línea, creo que se aprende y se asimila mejor que si lo hacemos simplemente escuchando y viéndonos.*

**En tu opinión, ¿qué características tiene una evaluación en línea de calidad?**

*La evaluación a distancia tiene dos vertientes, por un lado, potenciar las habilidades de nosotros los estudiantes gracias a la personalización del proceso de aprendizaje y por otro lado, acreditar los conocimientos adquiridos. Siendo así, es necesaria la*

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

*evaluación en línea. Y cómo tendremos una evaluación de calidad? Pues… son muchos los elementos que responderían a esta pregunta, los enumero:*

- *Guía del profesorado: el profesor es el conductor del proceso de aprendizaje.*
- *El estudiante en línea es el protagonista de su propia formación.*
- *Garantizar el diálogo didáctico: profesor-estudiante.*
- *Potenciar la autonomía del estudiante.*
- *Potenciar la autorregulación del aprendizaje.*
- *Propuesta por parte del profesorado de lecturas, de actividades continuas, de trabajos no sólo individuales sino grupales que ayuden a la elaboración del proceso educativo de los alumnos.*
- *Motivación para la educación permanente, no sólo para la preparación del examen final.*
- *Seguimiento adecuado por parte del profesorado en línea.*
- *Trabajar hacia el aprendizaje más significativo.*
- *Evaluación continua, y examen final o prueba de contraste acreditativa.*

**Carme Trinidad Cascudo**

Licenciada en Psicología, especialidad de Psicología Social. Profesora de las Escuelas Universitarias de Trabajo Social y Educación Social «Pere Tarrés» de la Universitat Ramón Llull de Barcelona, donde también coordina la Modalidad Abierta de Formación. Profesora colaboradora de la UOC y coautora del libro *E-learning* (2003) de la editorial Anaya.

### ¿Qué características generales crees que debe tener la evaluación en EVEA?

*Responderé teniendo en cuenta dos ejes de características: el acto evaluativo y las tareas evaluativas.*

*El acto evaluativo deber comprender rasgos como:*

- *Retroalimentación descriptiva y no tan sólo valorativa.*
- *Retroalimentación cercana en el tiempo (si puede ser inmediata mejor dependiendo de la naturaleza de la tarea) y previa a la realización de la siguiente tarea.*
- *Diálogo, sin él las posibilidades de rectificación, mejora y aprendizaje se reducen.*
- *Transparencia total por ambas partes (docente-discente) y claridad absoluta desde el inicio de la relación.*

*Las tareas evaluativas deben:*

- *Provocar curiosidad.*
- *Ser transferibles.*
- *Ser progresivas en dificultad y acumulativas respecto a «lo que se evalúa».*
- *Potenciar el diálogo entre estudiantes y entre estudiantes y profesor.*

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

**¿Qué tiene de problema y de oportunidad la evaluación en línea?**

*Creo que bien planteada debe tener de problema y de oportunidad lo mismo que otro tipo de evaluación. La discusión giraría alrededor de qué, cómo, cuándo y para qué evaluar; como siempre. Pero en tanto en cuanto para muchos es una vía nueva para realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, se nos presenta como una oportunidad de repensar «lo que venimos haciendo hace tiempo». Y por nombrar algún problema: la desconfianza que en los docentes (y estudiantes) pudiese generar la ausencia del cara a cara.*

**¿Cuál es tu experiencia sobre plagio y sobre estudiantes en línea que hayan hecho trampas?**

*Mi experiencia sobre plagio y trampas, no sé si debido a que mis estudiantes han sido lo bastante hábiles (es broma), se reduce a tres tipos de actuaciones (dejando aparte las oportunas averías de hardware e infecciones víricas): Entregar la misma resolución de la actividad pero simplemente cambiando el nombre del autor (los archivos se intercambian con facilidad y son fáciles también de comprobar); entregar el contenido «basado» en una actividad de otr@ autor/a sin cambiar el nombre (la prisa juega malas pasadas y la sorpresa de que aparezca un nuevo estudiante vale la pena); y «copiados y pegados» directos de páginas web.*

*Cierto es que en los once años de experiencia me ha pasado en contadísimas ocasiones ya que las tareas que planteo son o colaborativas en línea (con lo que el desarrollo de la actividad es público) o relacionadas con la experiencia y vivencias personales del estudiante (y dos estudiantes no pueden tener la misma vivencia). Así que poco más puedo añadir al respecto.*

**¿Tienes preferencia por algún tipo determinado de evaluación? ¿Por qué?**

*Teniendo en cuenta que los contenidos y las habilidades que trabajo en línea, y ya sea por deformación profesional o por creer que sin discurso no es posible comprender y dar cuenta de los fenómenos, sí tengo una clara preferencia por el tipo de evaluación. Las actividades que planteo intentan ser:*

- *Discursivas: por coherencia con las habilidades y competencias que pretendo que se desarrollen.*
- *Realizadas unas de forma colaborativa (con desarrollo público de la actividad) y otras de forma individual (es necesario que el estudiante tenga una devolución y se le planteen retos individuales).*
- *Relativas a hechos de gran actualidad o a vivencias personales.*

**¿Dirías que el docente en línea hace de la evaluación el eje de la asignatura?**

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

**¿Es conveniente esto? ¿Es perjudicial?**

*La evaluación ocupa y preocupa a todo docente, es cierto, pero no debería ser el único eje de la asignatura, lo debería ser el acompañamiento. Y también es cierto que no puedes acompañar si no sabes, entre otras cosas, en qué punto está el acompañado, con lo que se necesita un cierto grado de intercambio y conocimiento del camino que está recorriendo el que estudia. Si planteo así la evaluación -conocer e intercambiarentonces es conveniente que sea el eje de la asignatura. Ahora bien, si la evaluación se transforma en una pura mecánica que permite dar por valorado un acto educativo, quizás así sí que sería perjudicial. Si transformásemos el acto docente en un acto dialógico quizás esto de la evaluación sería más fácil.*

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

# 7

# Innovación educativa

*Educar significa volver a crear nuevas condiciones para la autoorganización de las experiencias de aprendizaje. Aprender es siempre descubrimiento de lo nuevo; si no, no es aprender. Educar es ir creando continuamente nuevas condiciones iniciales que trasnforman el espectro de posibilidades de afrontar la realidad.*

H. ASSMANN

Este último capítulo es una invitación a la innovación sabiendo de antemano que «el éxito o fracaso de las innovaciones educativas, depende, en gran parte, de la forma en que los diferentes actores educativos interpretan, redefinen, filtran y dan forma a los cambios propuestos» (Salinas, 2004:4).

Innovar en educación superior es poner en juego toda la red de elementos y sistemas que forman parte de la comunidad educativa: los estudiantes, los docentes, los materiales, los contextos educativos, los requisitos tecnológicos o institucionales, etc. Si realizamos cambios sólo en uno de estos elementos la innovación tendrá menos posibilidades de concretarse. Los procesos de innovación pedagógica deben ir acompañados de un apoyo institucional y un convencimiento general de la necesidad de una mejora continua de la educación. Innovar nos permite (re)pensar la educación desde todas sus vertientes.

El primer paso es tomar conciencia de la necesidad y de las consecuencias del cambio. En el capítulo 3 apostábamos por un rol determinado de docente. Los docentes con actitud positiva frente a los procesos de innovación suelen ser creativos, observadores, predispuestos a potenciar estrategias nuevas o modificar las propuestas realizadas para conseguir que todos y cada uno de los estudiantes llegue a conseguir los objetivos pretendidos.

Nosotros mismos debemos ser los primeros en incorporar e impulsar la innovación. Para ser coherentes con esta idea hemos querido innovar incluso en la manera de plantear este último capítulo: presentamos ocho situaciones posibles que pueden estar presentes en nuestra tarea docente como profesores universitarios en un EVEA, y ocho propuestas de innovación que pretenden optimizar esas situaciones.

En primer lugar presentamos unas propuestas para el cambio con la estructura «No/Qué tal si…». Situamos un «No» previamente con el fin de manifestar situaciones que nos gustaría evitar o invertir. Para ello proponemos las ideas que aparecen bajo «Qué tal si…».

**Tabla 7.1** Propuestas de superación de algunas situaciones educativas

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

| NO | QUÉ TAL SI… |
|---|---|
| 1. A la acotación y a la imposición del saber. | Despertamos el deseo de aprender y conocer más libremente. |
| 2. A quedarnos indiferentes o bloqueados ante los fracasos y los errores como profesores o estudiantes en un EVEA. | Potenciamos la resiliencia (capacidad para hacer frente a la adversidad o a las dificultades) como profesores y enseñamos a nuestros estudiantes a que adquieran estrategias para ser resilientes. |
| 3. Al consumo de «cápsulas» de aprendizaje, a la homogenización. | Trabajamos flexiblemente y de manera colegiada con otros profesionales del contexto universitario e intercambiamos material y experiencia generando redes profesionales. Las TIC nos lo pueden facilitar. |
| 4. A que la acción pedagógica esté subordinada a la tecnología. | Humanizamos la educación superior des-educando y (re) sintiendo. Sin emoción no hay educación. |
| 5. A un discurso unidireccional. | Co-construimos el conocimiento. Aprendizaje colaborativo y socio-constructivo. |
| 6. A las dicotomías: que nos encorsetan entre lo bueno y lo malo, lo teórico y lo práctico, estudiante y docente. | Tenemos una visión holística del aprendizaje. |
| 7. A formar sólo para el mañana, sin disfrutar del aprender en este momento. | Rescatamos el *kairós*[1] educativo, así le damos el verdadero sentido al tiempo de aprender. |
| 8. Establecer normas desde la jerarquía. | Establecemos contratos didácticos consensuados con derechos y deberes de estudiante y profesor. |

Veamos ahora los principios de innovación que queremos proponer al lector para el cambio y la innovación.

## Principio innovador número 1: «Despertar el deseo de aprender»

A lo largo de estas páginas hemos visto que la educación superior no puede concebirse sólo desde modelos de aprendizaje reduccionistas y unidireccionales. En este capítulo queremos hablar de nuevo de una de las paradojas que con más frecuencia nos encontramos en nuestras aulas virtuales. Paradoja porque se trata de estudiantes universitarios que han superado ya la enseñanza obligatoria, que han decidido seguir

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

estudiando, pero que sin embargo parecen haber perdido el deseo de aprender. Es entonces necesario hablar de *la capacidad que los docentes debemos tener para volver a despertar ese deseo.* Para ello será necesario poner en práctica propuestas innovadoras y creativas.

Muchas veces son las mismas universidades las que se convierten en «obstaculizadoras» o limitadoras de lo que significa descubrir el propio sentido del aprendizaje. Estas instituciones educativas se limitan a proporcionar conocimientos y a aportar información, restringiendo así su labor educativa. De esta manera acotan e imponen el saber. Hablamos de universidades, facultades y profesores que dejan que se pierda el sentido de seguir aprendiendo, para pensar sólo en convertir a los estudiantes en profesionales de un determinado ámbito. Así, a estos estudiantes no se les facilita el desarrollo de las capacidades para participar plenamente en su proceso de aprendizaje. Aunque cada vez son menos las experiencias universitarias que se limitan a dictar para la toma de apuntes por parte de los estudiantes, todavía las podemos encontrar sin demasiada dificultad. Este tipo de prácticas no suelen llegar más allá de la «epidermis» en el proceso de aprendizaje. Tampoco suelen despertar en los estudiantes mucho más que las ganas de superar una asignatura, resultando al final un tipo de aprendizaje memorístico, poco útil y nada significativo.

Nuestra propuesta de enseñanza y aprendizaje e innovación es conseguir llegar a la consolidación de lo que se aprende, despertar esas ganas de querer saber más, de hacerse preguntas uno mismo, de despertar las ganas de aprender, y en eso centramos nuestro rol docente.

El profesor universitario no sólo debe ser un experto en su materia curricular. Zabalza, M. (2003:16) afirma que es habitual que para los profesores universitarios que no provienen del campo de la psicología o la pedagogía sea más sencillo vincular de forma sustantiva su trabajo a los contenidos que se explican, en detrimento de aspectos menos visibles, y con frecuencia, más cualitativos, como son la orientación teórica de nuestra práctica docente, el método que utilizamos, las relaciones con los estudiantes, el proyecto docente, etc. Todas estas cuestiones no suelen preocupar e incluso tienen una mala acogida en los profesores que creen que por ser expertos en una materia también lo serán impartiendo su docencia. Esta idea nos puede llevar fácilmente al fracaso, al desencanto, a la desmotivación de los estudiantes y a la animadversión de unos y otros hacia la formación universitaria. En el nuevo escenario de la educación superior se nos demandan nuevas competencias, como nos recuerda Cebrián, M. (2003:34): «un profesor universitario no tiene que ser un pedagogo ni un experto en tecnología educativa; sin embargo, se le reclaman ciertas competencias pedagógicas en el uso de las tecnologías, que van más allá del mero experto en contenidos.»

Estas competencias las hemos ido viendo a lo largo de todo el libro: diseñar una nueva manera de aprender y de enseñar, poner en práctica estrategias para orientar y acompañar el aprendizaje, potenciar las posibilidades de los estudiantes, asesorar, autorizar y establecer vínculos de comunicación abiertos y dinámicos entre el aula universitaria y la sociedad.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Para poder llevar a cabo innovación educativa primero es necesario cambiar este rol tradicional de dispensador del propio saber, de investigaciones concretas, del propio y a veces restringido currículum y *convertir nuestro papel en uno que dé más protagonismo a los mismos estudiantes.*

Despertar el deseo de aprender puede pasar por:

- Diseñar y consensuar nuevos objetivos de enseñanza-aprendizaje más abiertos, más flexibles, pensados para crear espacios propios para el descubrimiento de los propios estudiantes.
- Poner en práctica metodologías de enseñanza-aprendizaje más dialógicas y colaborativas, donde la comunicación unidireccional entre docente y estudiantes dé paso a la construcción conjunta del conocimiento.
- Diseñar fórmulas evaluativas más participativas y corresponsables.
- Gestionar los contenidos y crear materiales curriculares que inviten a pensar, no a consumir el saber.
- Aprovechar al máximo las potencialidades del conocimiento distribuido que las TIC nos ofrecen, para plantear a los estudiantes propuestas didácticas más abiertas y ricas.

Son muchas las propuestas que podemos desarrollar para conseguir este despertar del deseo de aprender. Para citar una que se está implementando con gran éxito en bastantes universidades, proponemos la que se refiere al aprendizaje basado en problemas.

**Propuesta número 1** «Despertar el deseo de aprender»

| | |
|---|---|
| **Qué** | El aprendizaje basado en problemas. |
| **Para qué** | El aprendizaje basado en problemas es una estrategia de aprendizaje que permite la participación activa del estudiante en la resolución del problema que se plantea.<br>Establece los objetivos junto a otros estudiantes, las estrategias de resolución del problema y las propuestas de temporalización y evaluación del proceso de aprendizaje.<br>Se podría plantear el establecer toda una asignatura a través de esta metodología.<br>O que una actividad de aprendizaje de una asignatura en concreto se lleve a cabo a través del aprendizaje basado en problemas. |
| **Cómo** | Por medio de un proceso de estudio, análisis y discusión sobre un problema a partir del cual se debe trabajar en equipo par resolver dicho problema. |
| **Un ejemplo** | Se utiliza esta metodología para descubrir, investigar y presentar la red de servicios sociales al resto de compañeros en la asignatura «Introducción a la educación social» de las EUTSES Pere Tarrés de la Universitat Ramón Llull, Barcelona. |
| **Más en** | Guilbert, L.; Ouellet, L. (2002). *Étude de cas. Apprentissage par problèmes.* Québec: PUQ. |

## Principio innovador número 2: «La resiliencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje»

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Hemos señalado antes que por lo general no tenemos una preparación concreta para ejercer como docentes en un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje, por lo que hay muchas cosas que aprender, que tienen que ver no sólo con la tecnología, sino también con otras formas de comunicación, con la exploración, selección y gestión de una gran cantidad de información, etc. También debemos asumir cambios que tienen que ver con las relaciones humanas en un aula y con el trabajo en grupo. Todo ello requiere ser paciente y una gran dosis de resiliencia.

El concepto de resiliencia resulta novedoso en la comunidad educativa universitaria, aunque para nosotros es de gran interés. La resiliencia es la *capacidad para salir airoso o reforzado ante las dificultades o adversidades de la vida*, del trabajo, del estudio, de las relaciones personales.

En un EVEA las dificultades, especialmente en un primer momento, son muy habituales: dificultades técnicas, dificultades para conocer el contexto, las nuevas maneras de aprender y de enseñar, saber comunicar (véanse capítulos 4 y 5) saber organizarse, planificar, relacionarse en la red, saber encontrar una solución cuando nos falla la planificación, cuando falla la tecnología, etc. A todo ello nos puede ayudar tener resiliencia. Se trata de una competencia muy importante, ignorada hasta hace poco, aunque parece que ahora empieza a tenerse en cuenta. Evidentemente uno de los factores más relevantes para ser resiliente es ser creativo, tener sentido del humor y encontrar sentido a lo que hacemos, en este caso a lo que enseñamos y aprendemos. Si nos desanimamos por los errores y las adversidades y no analizamos sus causas para poder buscar diferentes alternativas estamos perdiendo mucho potencial. La docencia es un continuo aprender, muchas veces a base de experimentar, de practicar y equivocarse. Los creativos saben que son muy importantes los errores, porque de ellos se aprende. En ocasiones, cuando se encadenan varios errores seguidos, es habitual que llegue el momento posterior del «eureka», del acierto. Con esto no queremos promover o justificar los errores, debemos tener los menos posibles, pero si existen debemos aprender de ellos, y saber salir airosos. Es importante ser precavidos, tener preparado un «plan B» o posibles alternativas a posibles situaciones adversas. No esperar a que ocurran, sino adelantarse a las dificultades y estar preparado.

En definitiva, trabajar la resiliencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje pasa por:

- Aprender de los errores.
- Superar las dificultades.
- Buscar alternativas a los problemas.
- Anticiparse a los problemas.

| **Propuesta número 2** | «La resiliencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje» |
|---|---|
| **Qué** | Al contrario. |
| | Para saber buscar alternativas a los problemas. |

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

| | |
|---|---|
| **Para qué** | Para anticiparse a las posibles situaciones adversas.<br>Para tener recursos con los que hacer frente a las dificultades. |
| **Cómo** | Hacer un listado de las peores situaciones que uno ha vivido o que cree que le puede pasar como docente universitario en un entorno virtual.<br>Elegir las tres situaciones peores.<br>Dar la vuelta a cada situación. |
| **Un ejemplo** | Ver capítulo 3, Prepararse para la didáctica universitaria. |
| **Más en** | Börjeson, L. (1995). *Motivar-nos els uns als altres.* Barcelona: Cúmulus. |

## Principio innovador número 3: «Flexibilidad y contextualización»

El tercer principio nos recuerda la importancia de *nuestro compañero de viaje*, el «otro», el estudiante, y de la *relación educativa* que diseñamos junto a él.

La propuesta de establecer «cápsulas de aprendizaje» para acomodarlas a diferentes estudiantes, entornos y situaciones educacionales, que se va imponiendo en una parte del mercado de la formación, es a nuestro parecer una propuesta que elude la máxima de que el estudiante sea el centro de la formación.

En sus propuestas formativas y educativas, los docentes deben pensar, desde el diseño, en establecer formatos flexibles y abiertos pensando en sus estudiantes y no en estándares fríos y homogeneizadores marcados por una «pedagogía técnica» (veánse capítulos 4 y 5).

La educación en EVEA nos permite plantear una propuesta rica en matices, diseñar caminos de aprendizaje personalizados, trascendiendo el espacio del aula y rompiendo el tópico de la soledad del docente y del estudiante. La docencia en entornos virtuales requiere *trabajo colaborativo* con otros compañeros: docentes, informáticos, diseñadores, maquetadores, gestores académicos, etc. Este trabajo interdisciplinar requiere que se efectúe con respeto y empatía en relación con el trabajo del otro. Requiere una gran dosis de organización y en algunas ocasiones de un tiempo de diseño superior al de la formación presencial, como vimos en el capítulo 4.

Trabajar la flexibilidad y la contextualización pasa por:

- Trabajar en equipo con otros profesionales de la comunidad educativa.
- Tener siempre presentes las posibles necesidades de los estudiantes cuando diseñamos, desarrollamos y evaluamos en un EVEA.
- Adaptarse a nuevas demandas según el grupo de estudiantes o el contexto cambiante.

**Propuesta número 3** «Flexibilidad y contextualización»

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

| | |
|---|---|
| **Qué** | Un ejercicio de autoevaluación. |
| **Para qué** | Un proyecto compartido de enseñanza-aprendizaje.<br>Compartido con otros profesionales: docentes, informáticos, diseñadores, gestores, directores académicos, etc. |
| **Cómo** | Pensar en la posibilidad de establecer ejercicios de autoevaluación es saber si como docentes los podemos realizar solos, si tenemos autonomía tecnológica o si tenemos que trabajar con el equipo de informática.<br>Establecer los requerimientos tecnológicos y cronológicos será el primer paso. Qué queremos y para cuándo. Especialmente pensar en la utilidad para el estudiante y en poder ir analizando su proceso de aprendizaje. |
| **Más en** | Ver el capítulo 6 de Evaluación para escoger el tipo de ejercicio. |

## Principio innovador número 4: «Des-educar y (re)sentir la educación superior»

Hace tiempo que los neurocientíficos demostraron que la razón está íntimamente ligada a la emoción. Hablar de educación omitiendo la parte afectiva es fragmentar lo indivisible. La educación superior y especialmente la educación universitaria en EVEA no debería descuidar este aspecto tan fundamental en relación a una doble esfera:

- La primera es des-educarnos, que significa detenernos y reflexionar sobre nuestra acción docente. Hacer explícito qué hacemos, cómo lo hacemos y por qué lo hacemos, y ver si en la formación en un EVEA todo eso es válido o no. Después debemos desprendernos de viejos tópicos, ver la realidad educativa desde todas sus perspectivas y posibilidades reales, y reformular nuestra función docente. En definitiva, de alguna forma volvernos a educar como docentes universitarios, desechando lo que no sea útil y válido y adaptando y aprovechando lo que sí sea.
- La segunda es volver a sentir, a ver y a analizar cómo nos sentimos realmente cuando estamos ejerciendo como docentes. Orientar nuestra profesión desde dentro, desde la emoción. Aprovechar la fuerza de la emoción para mejorar la propuesta didáctica cuando diseñemos nuestra acción formativa.

Así, trabajar la des-educación y (re)sentir la educación pasa por:

- Cuestionar lo que enseñamos y cómo lo enseñamos.
- Reflexionar sobre nuestra labor docente.
- Volver a priorizar lo importante de nuestra tarea docente.
- Dar oportunidad de *feedback* a los estudiantes.

**Propuesta número 4** «Des-educar y (re)sentir la educación superior»

| | |
|---|---|
| **Qué** | Cuaderno de bitácora. |
| **Para qué** | Para ir analizando y reflexionando sobre nuestra manera de aprender o de enseñar. |
| | Construcción de un cuaderno de bitácora que recoja diferentes aspectos del proceso |

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

| | |
|---|---|
| **Cómo** | formativo.<br>Se puede crear para docentes y debe incluir aspectos como: ¿He cumplido mis objetivos? ¿Qué he sentido durante esta sesión, acción formativa o módulo? ¿Qué es lo más importante que ha sucedido? ¿Qué debo mejorar? ¿Estoy satisfecho/a? ¿Por qué?<br>La propuesta para los estudiantes podría ser: ¿Cuánto tiempo has dedicado a esta actividad formativa? ¿Qué es lo más interesante que has aprendido? ¿Qué has enseñado? ¿Cómo te has sentido? ¿Estás satisfecho/a? Hoy podrías decir que… |
| **Un ejemplo** | Ver capítulo 4, Diseño. |
| **Más en** | Bach, E.; Darder, P. (2004). *Des-edúcate. Una propuesta para vivir y convivir mejor.* Barcelona: Paidós. |

## Principio innovador número 5: «Co-construir como propuesta metodológica»

Como hemos visto en el recorrido de esta obra, educar es decidir, escoger qué opción tomar. Desde qué planteamiento/s psicoeducativo/s y desde qué perspectiva/s educativa/s decido realizar las distintas estrategias y actividades didácticas.

Esto nos lo recuerda Hannafin en una frase que recogen Bou, G.; Trinidad, C. y Huguet, Ll. (2004:131):

> «Hace tiempo, abandoné la creencia de que un solo medio, método o paradigma de aprendizaje fuera lo bastante poderoso para enseñar cualquier tipo de problema, temática o necesidad de aprendizaje. La mejor manera de realizarlo no es absoluta, ni singular y mucho menos monolítica, sencillamente es la que mejor se adapta. Puede que esto no sea una revelación para la mayoría de ustedes, pero lo ha sido para mí. Algunas veces, supongo, las verdades simples son las más difíciles de conocer.»

La opción de este principio sigue la perspectiva de Barr y Tagg (2004): la universidad debe crear entornos de aprendizaje cada vez más ricos y con más posibilidades. *El objetivo del paradigma del aprendizaje vs. la instrucción* es crear entornos y experiencias que lleven a los estudiantes a descubrir y construir el conocimiento ellos mismos. Es el paradigma que se identifica con la corriente socio-constructivista, cuyo principio fundamental es que *el conocimiento no se transmite, sino que se construye.*

Trabajar la co-construcción del conocimiento pasa por:

- Diseñar espacios de trabajo colaborativo y aprendizaje dialógico.
- Potenciar la participación proactiva del estudiante.
- Crear metodologías más centradas en la reflexión durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

**Propuesta número 5** «Co-construir como propuesta metodológica»

| | |
|---|---|
| **Qué** | Portafolio-e grupal. |
| **Para qué** | Para evidenciar el aprendizaje. |

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

| | |
|---|---|
| **Para qué** | Para generar un proceso de evaluación que articule perfectamente la evaluación formativa y la acreditativa, y todo ello a partir de un método de comunicación constante. |
| **Cómo** | A partir de la reflexión del estudiante sobre su proceso de aprendizaje y la selección de evidencias que demuestren que ha logrado ese aprendizaje. |
| **Un ejemplo** | Ver capítulo 6, Evaluación. |
| **Más en** | Bou, G.; Trinidad, C.; Huguet, Ll. (2004). *E-learning*. Madrid: Anaya. |

## Principio innovador número 6: «Visión holística del aprendizaje»

Humberto Maturana (2004) nos recuerda en su obra *La objetividad. Un argumento para obligar*, que para aprender, para acceder a la realidad, debemos observar esa realidad ante todo como seres humanos, como seres dotados de emoción y desde la consideración del otro como una persona con una gran capacidad. Desde este punto de vista las dicotomías caen, ya no es todo objetivo o subjetivo, ni todo es blanco o negro, triste o alegre, ni profesor o estudiantes, ni teórico o práctico. Infinidad de hechos nos demuestran que el mundo no se reparte en dicotomías excluyentes.

La docencia en un EVEA requiere una mirada holística a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y que superemos condiciones y prácticas que nos limitan como profesor y como estudiante. Los profesores pasan a ser docentes que acompañan, que escuchan, que tienen presentes a los estudiantes en todo el proceso desde el diseño a la evaluación. Y se pasa a entender a los estudiantes como participantes de la formación que tienen un compromiso personal claro con su aprendizaje, como vimos en el capítulo 2.

Tener una visión holística del aprendizaje es planificar, tener presente cada mensaje, cada actividad, cada tiempo de aprendizaje, cada propuesta de evaluación, cada uno de los aspectos que hemos descubierto a lo largo del libro, hasta el más mínimo detalle tiene su importancia.

Trabajar la visión holística del aprendizaje pasa por:

- Conocer todas y cada una de las herramientas, actividades y recursos de los que disponemos en un EVEA para ayudar a construir el aprendizaje.
- Fomentar espacios creativos para el aprendizaje.
- Ejercer una visión de zoom (de lo macro a lo micro, de lo institucional a un simple mensaje) en nuestra aula virtual que nos permita reflexionar sobre el mínimo detalle desde una visión global.

**Propuesta número 6** «Visión holística del aprendizaje»

| | |
|---|---|
| **Qué** | Despertar el entusiasmo por los detalles en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Narrar historias y/o metáforas. |

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

| | |
|---|---|
| **Para qué** | Para demostrar que, por muy insignificante que parezca, todo tiene importancia. |
| **Cómo** | Un relato para los estudiantes antes de explicarles el funcionamiento o desarrolllo de la asignatura. Este relato puede servir para reflexionar sobre la importancia de las pequeñas cosas y establecer entre todos pautas para participar en el aula virtual. |
| **Un ejemplo** | «Dime cuánto pesa un copo de nieve», preguntó el pájaro carbonero a la paloma silvestre.<br>«Nada de nada», fue la respuesta.<br>«En ese caso debo contarte una historia maravillosa», dijo el pájaro carbonero.<br>«Al empezar a nevar me posé en la rama de un abeto, cerca de su tronco. No nevaba mucho, no era una gran tormenta, no, era como un sueño, no había heridas ni violencia. Como no tenía otra cosa mejor que hacer, me puse a contar los copos que se iban asentando en las ramitas y en las hojas de mi rama. Su número exacto fue de 3.741.972. Cuando el último se posó sobre la rama, sin pesar nada de nada, como has dicho, la rama se rompió».<br>Habiendo dicho esto, el pájaro carbonero se alejó volando. La paloma, que desde tiempos de Noé era una autoridad en esta materia, estuvo reflexionando un rato sobre la historia que le había contado el carbonero» (Jaworski, 1999:312). |
| **Más en** | Cebrián, M. (coord). (2003). *Enseñanza virtual para la innovación universitaria.* Madrid: Narcea. |

## Principio innovador número 7: «Rescatar el kairós educativo»

Otro principio innovador es prestar atención al uso del tiempo educativo. Pensar en el tiempo no como tiempo «contado», tiempo de programación, si no como *tiempo vivido (kairós)*. Acercarse a una nueva manera de ver el espacio y el tiempo, y a su proyección educativa. Muchas universidades centran la atención y los objetivos en preparar hombres y mujeres del mañana, proyectan su discurso en el futuro pero se olvidan de vivir el tiempo del proceso de aprendizaje, un tiempo para aprender, un tiempo lleno de posibilidades que muchas veces obviamos por dejarlo para cuando ya no estudiemos o para ese «mañana» que siempre tarda en llegar.

Proponemos trabajar con un tiempo pedagógico, un «kairós», donde lo importante sea lo que pasa durante el proceso de aprendizaje. El reto es la experiencia del tiempo vivido, individual y colectivo. En palabras de Assmann, H. (2002: 223): «El tiempo pedagógico es el dedicado a producir vivencias de placer de estar aprendiendo». El nuevo escenario del EEES nos demanda nuevas maneras de repensar los tiempos educativos. Seamos más creativos y no nos centremos sólo en tiempos institucionales, ni exclusivamente cronológicos, horas y días de estudio, sino en tiempos vivos, llenos de ganas de aprender.

Trabajar el «kairós» educativo pasa por:

- Diseñar propuestas pedagógicas de los tiempos educativos.
- Despertar esas ganas de aprender.
- Hacer un buen uso del tiempo para aprender.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

| **Propuesta número 7** | «Rescatar el *kairós* educativo» |
|---|---|
| **Qué** | Diario de Prácticas. |
| **Para qué** | Reflexionar y narrar el proceso de aprendizaje<br><br>Darle sentido al propio momento del aprender. |
| **Cómo** | Ir anotando el proceso de aprendizaje sistematizadamente, reflexionar sobre las anotaciones, compartir con los otros compañeros y con el docente y aprender de todo el proceso. |
| **Un ejemplo** | El Diario de Prácticas es un instrumento o una estrategia pedagógica que nos permite reflexionar sobre nuestra práctica profesional. Se recomienda trabajar como si fuera una agenda recogiendo todas y cada una de las sesiones de trabajo, así se puede apreciar el proceso de aprendizaje continuo. Podría ser un apartado del diario con los siguientes puntos:<br><br>• Identificar la sesión: fecha, tiempo de duración, lugar, participantes, destinatarios, etc.<br>• Finalidad de la sesión: ¿Qué pretendemos conseguir? ¿Cómo lo conseguiremos? ¿Cuáles son los objetivos?<br>• Desarrollo: Descripción del trabajo realizado durante la sesión, acuerdos y compromisos adquiridos, priorizándolos.<br>• Recursos: Materiales y recursos utilizados, su utilidad y su eficacia.<br>• Evaluación: Resultados obtenidos de la sesión, grado de satisfacción.<br>• Observaciones: Principales dificultades con las personas, el tiempo, los recursos. Anécdotas de la sesión. Bibliografía interesante, alguna cosa importante para recordar…<br>• Otros: Según cada caso podemos añadir diferentes apartados. |
| **Más en** | Assmann, H. (2002): *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente.* Narcea: Madrid. |

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

## Principio innovador número 8: «Establecer contratos didácticos con derechos y deberes»

Un principio básico innovador es conocer al estudiante, saber qué espera aprender de nuestra asignatura, conocer sus expectativas y también que conozca y sepa lo que nosotros le podemos ofrecer. No plantear el proceso didáctico exclusivamente desde nuestras opciones y tiempos, como suele hacer la docencia universitaria desde un enfoque tradicional.

Hay un texto muy conocido del libro de *Alicia en el país de las maravillas* que recoge perfectamente esta idea:

> —ALICIA: Señor Gato, ¿puede indicarme por qué camino debo ir?
> —GATO: Depende de adónde quiera usted llegar.
> —ALICIA: ¡Ah!, eso no importa, a condición de llegar muy, muy lejos…
> —GATO: Pues entonces no importa el camino, puede usted estar segura de conseguirlo, a condición de que camine mucho, mucho tiempo…

Debemos empezar siempre sabiendo adónde queremos llegar y hacer partícipes a los estudiantes, y una vez escogido el punto hacia dónde dirigimos nuestro esfuerzo de enseñanza y aprendizaje, disfrutar del trayecto, del viaje educativo en nuestro curso o asignatura.

Una buena manera de ajustar esa dirección es proponer y confeccionar un *contrato pedagógico o de aprendizaje* entre estudiantes y docente, con los derechos y los deberes relativos a la materia de estudio y al aula, en cualquiera de los formatos posibles, aunque nuestra recomendación es que se haga por escrito pues así podemos rememorarlo siempre que queramos y también podremos utilizarlo en el proceso de evaluación.

En un contrato pedagógico o de aprendizaje se explicita qué vamos a pedir los unos a los otros y de qué nos vamos a responsabilizar todos.

Trabajar los contratos didácticos pasa por:

- Responsabilizar a todos los miembros de la comunidad educativa, especialmente a los docentes y a los estudiantes.
- Conocer y ajustar las expectativas.
- Evaluar conjuntamente el proceso de enseñanza y aprendizaje.

**Propuesta número 8** «Establecer contratos didácticos con derechos y deberes»

| | |
|---|---|
| **Qué** | Contrato pedagógico de la asignatura. |
| **Para qué** | Responsabilizar a estudiantes y docente. |
| **Cómo** | A través de un contrato escrito trabajado en el aula por todos los estudiantes y el profesor. |
| **Un ejemplo** | Un documento escrito con cualquier procesador de textos, donde estudiantes y docentes explican sus objetivos y sus responsabilidades en relación con la asignatura. |
| **Más en** | Przesmycki, H. (2000). *La pedagogía de contrato. El contrato didáctico en la educación.* Barcelona: Graó. |

A partir de aquí nos permitimos proponer al lector que desarrolle sus propios principios para innovar en su propia docencia. *Unas ideas sencillas pueden ser el primer paso de un camino apasionante.*

Para finalizar, al innovar como docentes en un EVEA podemos hacer posible procesos de enseñanza-aprendizaje que:

- Despierten el deseo de aprender.
- Potencien la resiliencia (capacidad para hacer frente a la adversidad o a las dificultades) como profesores y también en nuestros estudiantes.
- Potencien la flexibilidad y el trabajo colaborativo con otros profesionales del contexto universitario.
- Reflejen des-educación y (re)sientan la educación superior: sin emoción no hay educación.
- Sirvan para construir conjuntamente el conocimiento.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

- Tengan una visión didáctica holística.
- Rescaten el *kairós* educativo, dando su sentido verdadero al tiempo de aprender.
- Responsabilicen y motiven partir de contratos didácticos con derechos y deberes.

La educación y la universidad del siglo XXI están sumidas en el mismo cambio. Frente a la incertidumbre y la complejidad de las decisiones, la creatividad siempre es una gran aliada para encontrar alternativas donde parecía que no hubiera solución. Innovar produce inestabilidad sobre lo que ya estábamos haciendo pero aporta más conocimiento sobre la misma realidad pedagógica, que nunca ha sido estable ni inmutable. Como dice Morin, E. (2001): «… hoy conocer es reconocer la complejidad de las cosas.» A veces sólo es una actitud de «querer ver», descubrir de nuevo lo que ya estábamos haciendo, detenerse, y tomarse el tiempo suficiente para hacer balance y valorar.

Creemos que *innovar es creer que es posible hacerlo mejor*, si no es así, no hace falta innovar. Es tener la idea que nace del ingenio y la voluntad para llevarla a cabo o la llamada a la inteligencia creadora de la que nos hablaba José Antonio Marina (1993).

Nuestro objetivo al escribir este libro fue pensar que siempre podemos crear nuevas condiciones para facilitar el aprendizaje de nuestros estudiantes, compartir un sueño, un proyecto, unas experiencias llenas de posibilidades, de dudas, de ilusiones, de aciertos, de errores sobre los cuales poder reflexionar y aprender. Ésta es la suma que nos llevó a escribir este libro, la idea y la fuerza para compartirla, para seguir mejorando conjuntamente.

Tenemos mucho que hacer aún: trabajar creando aprendizajes en laberinto, aprendizaje colaborativo, cuadernos de bitácora, portafolios-e, rutas de navegación, investigación–acción sobre el propio proceso de formación, dar más protagonismo al estudiante, y más.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

## LOS PROFESORES DICEN... LOS ESTUDIANTES DICEN...

**Josep Prieto Blázquez**
Licenciado en Informática por la Universitat Politècnica de Catalunya, Barcelona. Profesor de los Estudios de Informática y Multimedia de la UOC y Director de Programa de la Ingeniería Técnica de Informática de Sistemas (ITIS) de la misma universidad. Investigador de aplicaciones tecnológicas en el ámbito de la docencia.

### ¿Cuál es la razón o razones para innovar?

*Para mí la razón principal para innovar es la necesidad de mejora constante del sistema de aprendizaje, para ofrecer una mejor calidad de la enseñanza. Innovando conseguiremos, por una parte, motivar a estudiantes y a docentes, y por otra, mejorar la competitividad frente a otros tipos de formación y otros centros educativos.*

**¿En qué crees que la innovación favorece al docente en línea?**

*La innovación es importante y necesaria en cualquier modelo educativo, tanto presencial como en línea, pero indiscutiblemente para romper la barrera del tiempo y del espacio es necesario realizar un esfuerzo superior en innovación y poner todos los recursos tecnológicos y pedagógicos que estén en nuestras manos para que el estudiante pueda aprender de manera más eficiente.*

**¿Has diseñado o aplicado alguna innovación de la que estés particularmente satisfecho o satisfecha?**

*Dado que trabajo en una universidad en línea donde la innovación es un factor muy importante, tengo la suerte de poder poner en práctica diferentes innovaciones que hemos trabajado conjuntamente con otros profesores. Para mí es una satisfacción y una motivación extra ver que en muchos casos estas innovaciones en el marco de la docencia son muy bien acogidas por estudiantes y profesores. Puedo citar dos productos de los cuales estoy muy satisfecho por el factor de impacto que han tenido. Uno, más tecnológico, que consiste en enviar las calificaciones de la evaluación final de cada asignatura al móvil del estudiante mediante un mensaje SMS (Short Message Service). Otra línea en la que estoy inmerso, más pedagógica, consiste en la creación e implantación de una herramienta de soporte a la actividad docente en asignaturas de carácter informático. Concretamente se trata de un sistema informático concebido para llevar a cabo la corrección automática de ejercicios de programación realizados por los estudiantes. No sólo se presenta la herramienta en su arquitectura y sus funcionalidades, sino que además muestra los resultados obtenidos después de haberse utilizado durante un curso académico.*

**En tu opinión, ¿cuándo y cómo se debe innovar?**

*La innovación debe tener un objetivo muy claro, mejorar los métodos de aprendizaje por parte de los estudiantes, y de enseñanza por parte de los docentes. A partir de aquí, para mí la innovación se ha de realizar constantemente sin que afecte negativamente al proceso de aprendizaje y enseñanza. Dicho de otra manera, no se debe innovar por innovar.*

*Por otro lado, la experiencia me ha hecho ver que la innovación se debe incorporar por fases y con una planificación muy clara. Primero se ha de realizar fases de pruebas piloto para poder contrastar si realmente se cumplen los objetivos marcados. Después se deben incorporar los comentarios y mejoras que hayan detectado los estudiantes y profesores en esa fase de pruebas. Y finalmente se ha de decidir si realmente se aplica a todo el colectivo educativo.*

**Jordi Adell Segura**

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación y profesor del Departamento de Educación de la Universitat Jaume I en Castellón (España), donde imparte clases de Nuevas tecnologías aplicadas a la educación. Director del Centre d'Educació i Noves Tecnologies (CENT) (Centro de Educación y Nuevas Tecnologías), unidad dedicada la mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, especialmente en la educación universitaria presencial.

**¿Cuál es la razón o razones para innovar?**

*La única razón válida para innovar que se me ocurre es mejorar las prácticas existentes. Si estamos satisfechos con lo que hacemos, es difícil plantearse cualquier innovación. Pero en educación hay tanto por hacer y mejorar que la innovación debe ser un estado mental del educador: la disposición a aprender siempre y de todos.*

**¿En qué crees que favorece la innovación al docente en línea?**

*En la formación en línea hay mucho por hacer. El contexto en el que se produce la comunicación educativa hace que muchas prácticas anteriores, asentadas y bien establecidas en contextos presenciales, dejen de tener interés o efectividad. El docente con experiencia en entornos presenciales se encuentra con un contexto nuevo, tan diferente al presencial que gran parte de lo que sabe no sirve. Es el momento en el que surgen dudas, se producen equivocaciones de bulto (como creer que se puede hacer lo mismo que en el aula tradicional) y se cuestiona lo que sabemos acerca de cómo se produce, y se puede ayudar, al aprendizaje.*

*Pese a que creo que tenemos las bases psicopedagógicas necesarias para comprender y actuar en entornos formativos en línea, es necesario repensar muchas cosas. Y eso es realmente interesante: nos obliga a replantearnos actuaciones que, de otro modo, ni siquiera hubiéramos reparado en ellas. Un profesor me dijo una vez que la utilización de un entorno de formación en línea en sus clases presenciales le estaba obligando a «reinventarse como profesor». Y es una expresión muy acertada: las nuevas tecnologías nos ayudan a «repensar» nuestra función y la mejor forma de ejercerla.*

**¿Has diseñado o aplicado alguna innovación de la que estés particularmente satisfecho?**

*Lo cierto es que no estoy satisfecho de nada de lo que hago, o dicho de otro modo, la satisfacción me dura poco. En los últimos años, he dedicado bastante tiempo a la paulatina integración de los entornos virtuales de enseñanza/aprendizaje en la formación presencial universitaria. Pero el obstáculo más importante que encuentro es la redefinición de los roles tradicionales de profesor y estudiante, las expectativas que se generan por años y años de exposición a un modelo industrial de formación y las barreras que la institución impone a la innovación.*

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

*Una de mis funciones en el Centro de Educación y Nuevas Tecnologías de la Universitat Jaume I [Castellón, España] es promover y difundir la innovación didáctica relacionada con la introducción de las nuevas tecnologías. Estoy satisfecho al ver cómo algunos de mis compañeros en la Jaume I están utilizando este tipo de herramientas para aumentar la calidad de sus prácticas didácticas.*

**En tu opinión, ¿cuándo y cómo se debe innovar?**

*Se debe innovar cuando no estemos satisfechos con nuestras prácticas y podamos mejorarlas, y si se es un poco autocrítico, eso es casi siempre. El «cómo» es más complejo de definir. Yo soy partidario de procesos sostenidos en los que se producen cambio graduales, más que de revoluciones. De todos modos, la innovación no se produce en el vacío: es necesario un entorno que la estimule. La Universidad, que considera la docencia una actividad secundaria, al menos tal como está configurada la carrera docente, no es un ambiente demasiado estimulante para la innovación didáctica.*

---

1 El término «kairós» lo desarrolla ampliamente Assmann, H. (2002) hace referencia al tiempo educativo pleno, al tiempo vivido, al tiempo del proceso de enseñanza y aprendizaje en nuestro caso.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

# Epílogo

El lector finaliza su viaje por estas páginas de la misma forma que comenzó, con palabras distintas a las de sus autores. Neus Montserrat Martín, a quien agradecemos enormemente su generosidad, nos envió el relato que cierra el contenido de esta obra.

Como todo relato, la narración de Neus contiene magia, una magia que deseamos compartir con nuestros lectores. Ojalá que el lector pueda sentir de nuevo, como nosotros, la magia de la enseñanza y la magia del aprendizaje, que sin duda habrá experimentado alguna vez en su vida, y que esperamos experimente a partir de ahora por medio de los entornos virtuales de enseñanza y de aprendizaje.

*Llegué a la escuela de la que tanto me habían hablado.*

*Anduve un rato, a pequeños pasos, introduciéndome como novata en el pequeño mundo en el que había aterrizado. Y entré en clase. Era una clase grande, grande, muy grande. Eran tales sus dimensiones que los alumnos que pertenecían a ella no tenían por costumbre mirarse a los ojos, ni tan siquiera la ropa que llevaban puesta. Lo cierto es que tampoco parecía importarles mucho, porque estaban muy ocupados en aprender. Era tan grande el aula que cuando los últimos entraban otros ya salían. Unos hacían turno diurno y otros nocturno, pero ninguno de ellos se sentía extraño al entrar en el recinto. En realidad, aunque normalmente no podían oír la voz del compañero, ni ver la luz de sus ojos, con el tiempo podían llegar a conocerse bastante.*

*Pese a las dimensiones del aula, la voz del profesor era suave; apenas se oían gritos de ¡¡¡silencio!!! ni otras tantas amenazas frustrantes a las que estábamos tan acostumbradas mis camaradas y yo. Los alumnos trabajaban a su ritmo y el grupo avanzaba progresivamente. Todos y cada uno de ellos podían solicitar cuantas explicaciones y matices necesitaran, y el resto de compañeros no sentía que estaba perdiendo el tiempo (ni al profesor se le alborotaba el grupo por ello).*

*Cada pupitre había sido decorado desde un gusto y una delicadeza particular, la del propio alumno. Algunos contaban con una silla cómoda y nueva rodeada de una apetecible estancia de colores cálidos. Otros habían precisado calefactor y aire acondicionado, y aún otros se habían reubicado cerca de la cafetera exprés… mil mundos en una sola aula de aprendizaje. Por un instante me enternecieron tantos rostros en un solo espacio capaz de converger y divergir en el tiempo.*

*A lo largo de las sesiones formativas el profesor intentaba ser ecuánime y no se dejaba influenciar mucho por las caras de cansancio, de agobio, o de impaciencia de sus alumnos. Era como si no las viera; aunque a veces –al poner atención- sí se daba cuenta. Sin embargo, lo que más le preocupaba era el silencio, el silencio de algunos*

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

*de sus alumnos. Ese silencio al que nos habían casi obligado en mis tiernos años, nada más entrar en clase. Y ahora era eso lo que el profesor denunciaba: que uno solo de sus alumnos permaneciera imperturbable en su pupitre…*

*Me mantuve impertérrita, perpleja, observando el panorama que os describo. Pese a las dimensiones del proyecto, pese a las ambigüedades del espacio y del tiempo, alumnos y profesores habían dejado de ser puntos inconexos y antagónicos, y fueron capaces de armonizar diferentes corrientes en una sola, suave y fluida: la del aprendizaje. Los alumnos dejaron de ser «simplemente alumnos». Muchos de ellos se convirtieron en estudiantes, cuyas inquietudes propiciaron un nuevo estilo de ser docente. Hay quien dice que el proceso fue a la inversa, y que fueron algunos profesores los que, vislumbrando que su trabajo lindaba más allá del profesar contenidos, empezaron a generar espacios de crecimiento mutuo. Fuera como fuere, lo cierto es que todo aquello no dejaba de ser una revolucionara apuesta por rediseñar conceptos como enseñanza y aprendizaje.*

*Continué observando ávidamente aquellos rostros hasta que la actitud de algunos de ellos me hizo vacilar. Recapacité, y deduje que a pesar de lo avanzados que se mostraban, no habrían podido vencer las artimañas decrépitas del espíritu humano, y la copia y el plagio seguirían siendo protagonistas en la búsqueda de exitosos resultados con lánguidos esfuerzos. Una sonrisa entre cínica y decepcionada se dibujó en mi rostro.*

*Y me sumergí en la última investigación de nuestro periplo. Poco a poco, mis últimas dudas fueron diluyéndose. Tal y como esperaba, no habían podido dirimir los mecanismos evaluativos. Sin embargo, su naturaleza era peculiar, diferente; fundamentada más en la reflexión que en la memorización. Las preguntas esbozaban una lucidez inusual, y estaban formuladas ingeniosamente. Responderlas precisaba no sólo conocer con profundidad los contenidos, sino recordarlos sabiendo relacionarlos y contextualizarlos en la vida real, practicando el espíritu lógico-crítico. La metodología utilizada no se limitaba exclusivamente al resultado final, sino que contemplaba todo un proceso. Y se había reemplazado el elemento azarístico del examen con múltiples trabajos que conformaban una evaluación continua, y continuamente inteligente y elaborada.*

*Nuestra expedición tocaba a su fin. Hubiéramos podido detenernos un poco más en algunos de los recodos visitados, pero nuestra emocionante aventura ya había cumplido su objetivo. Habíamos conocido los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje.*

NEUS MONTSERRAT MARTÍN[1]

[1] Educadora social diplomada por la Universitat Ramón Llull (Barcelona). Educadora en el Departamento de Servicios Sociales de Atención Primaria de Santa Perpètua de Mogoda (Barcelona).

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

# Anexos

Estos anexos amplian algunos contenidos explicitados en los capítulos precedentes. Su número se corresponde con la referencia indicada en el texto.

## (4.1) Secciones o apartados de programas o planes de cursos en línea en activo

Las siguientes secciones o apartados, modificados ligeramente, se han extraído de programas de asignaturas de diferentes titulaciones de la EUTSES Pere Tarrés de la Universitat Ramón Llull-URL y de la Universitat Oberta de Catalunya-UOC:

1. Presentación de la asignatura.
2. Objetivos y competencias a conseguir.
3. Relación de la asignatura con el resto del curso o plan de estudios.
4. Contenidos o temario a trabajar.
5. Metodología de aprendizaje.
6. Recursos y materiales de la asignatura.
7. Evaluación.

En cada uno de estos apartados, encontraremos un ejemplo de gran utilidad práctica.

### 1. PRESENTACIÓN DE LA ASIGNATURA

Es el espacio que da entrada a la temática de la asignatura. Debe explicar de forma concisa y genérica de qué trata y cuáles son los planteamientos y perspectivas que contempla. En este apartado debemos procurar captar la atención de los estudiantes y conseguir crear curiosidad por aprender.

**Presentación de la asignatura *Diseño, desarrollo e innovación del curriculum***
(Licenciatura en psicopedagogía, UOC)

**Enfoque conceptual**

El curriculum es el eje sobre el cual se desarrolla la tarea educativa escolar y, por lo tanto, parece completamente justificado que en el Plan de Estudios que conduce a la obtención de la licenciatura en Psicopedagogía figure una asignatura troncal que lo trate de manera monográfica, tanto en lo que concierne a aspectos conceptuales (concepciones, componentes, niveles, etc.) como a aspectos procedimentales (desarrollo, elaboración de proyectos, etc.).

Desde esta perspectiva básica, en el conjunto del Plan de Estudios se presenta como una asignatura que forma

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

parte del tronco común de formación del psicopedagogo/a. La tarea de este profesional se orienta a los procesos de enseñanza-aprendizaje, los cuales quedan delimitados, estructurados y orientados en el currículum… es decir, por el conjunto de intenciones y contenidos que dan lugar a una actuación educativa, y que se van operativizando de una manera progresiva, hasta dar lugar a planes de acción concretos.

Obviamente el curriculum (tanto si lo designamos con este nombre como si hacemos servir otros) preside cualquier actuación educativa que sea realizada con sistematización e intencionalidad, sea cual sea el ámbito en el cual se lleve a término: un centro de formación de adultos, una escuela taller, un centro de discapacitados psíquicos, etc. Ahora bien, el espacio en el cual ha adquirido un mayor desarrollo ha sido, indudablemente, el escolar. A partir de estos planteamientos, los módulos de la asignatura proponen una inmersión en una realidad compleja, que puede ser considerada desde diversas perspectivas y que, en la realidad, da lugar a diversas concreciones, tanto personales como institucionales.

En definitiva, se trata de conocerlo para ser capaz de diseñarlo, proponer recursos y estrategias para llevarlo a la práctica e innovarlo cuando sea necesario.

**Campos profesionales en los que se proyecta**

Los campos profesionales en los que se proyecta esta asignatura son:

- Diseño y planificación educativos.
- Asesoramiento a programas de innovación educativa y curricular.
- Elaboración, diseño y actualización de programas curriculares.
- Formación de docentes en procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del marco curricular de la legislación educativa en España.
- Asesoramiento en planes formativos para organizaciones y empresas.
- Asesoramiento en los procesos de despliegue curricular en los centros educativos.

**Conocimientos previos necesarios**

La asignatura de Diseño, Desarrollo e Innovación del Curriculum requiere, para su mejor comprensión, de una serie de conocimientos previos relacionados con el sistema educativo y su funcionamiento. De esta forma, afrontarán mejor el estudio de la materia los estudiantes que hayan estado o estén relacionados con alguna institución educativa y, sobre todo, los pedagogos y los maestros/as.
Quienes no se encuentren en esta situación deberán hacer un esfuerzo suplementario, siempre apoyados por la Profesora, para adquirir el vocabulario específico de la asignatura y los conocimientos previos imprescindibles para su aprovechamiento. El estudiante que se encuentre en esta situación deberá enviarme un mensaje a mi buzón personal al inicio del curso explicando su situación. Les serán propuestas unas lecturas y actividades para conseguir los conocimientos mínimos necesarios para afrontar con garantías el recorrido por la asignatura.

## 2. COMPETENCIAS Y OBJETIVOS A CONSEGUIR

Las competencias y objetivos a conseguir deberán guiar la acción formativa. Es importante que los docentes tengan muy claros cuáles son las competencias y objetivos que se pretenden conseguir en los aprendizajes de los estudiantes, para así explicitarlos muy bien. Es interesante que los estudiantes tengan presente por qué se hacen las cosas, qué se pretende conseguir con ellas. Por eso formular objetivos no debe ser una mera tarea rutinaria que debemos hacer los docentes en línea para llenar este apartado de la planificación.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

**Objetivos de la asignatura *Derecho Constitucional II***
(Licenciatura en Derecho, UOC)

Como objetivo general se pretende que el alumno se familiarice, sea capaz de comprender e interpretar e interiorice en su que hacer como profesional de las leyes toda la regulación jurídico-positiva del sistema constitucional que nace de la Constitución de 1.978. Esta competencia debe conseguirse teniendo en cuenta tanto su aspecto orgánico, como el que hacer referencia a la regulación de la dinámica de funcionamiento de los poderes del Estado y su distribución territorial. También en su parte dogmática, relativa al aspecto central de cualquier texto constitucional: los derechos fundamentales y libertades públicas. Este es realmente el objetivo general que guiará el trabajo de la asignatura. Este objetivo general puede concretarse en los siguientes más específicos:

1. Conocer la composición, la organización, las funciones y las relaciones de los órganos estatales y sus instituciones básicas: Corona, Cortes Generales, Gobierno, Poder Judicial y Tribunal Constitucional.
2. Identificar los modelos de organización territorial del Estado.
3. Conocer el proceso de construcción del Estado autonómico y los principios que lo estructuran.
4. Conocer la organización de las comunidades autónomas y las fuentes del derecho autonómico.
5. Conocer el sistema de distribución de competencias y las relaciones de conflicto y de colaboración entre el estado y las comunidades autónomas.
6. Examinar las características principales del sistema de financiación de las comunidades autónomas.
7. Conocer la evolución histórica de los derechos y libertades fundamentales y las características generales de las categorías jurídicas: «derecho fundamental», «libertad pública», «garantía institucional» y «principios rectores».
8. Profundizar en el régimen jurídico de los derechos y libertades: naturaleza jurídica, delimitación, colisiones y concurrencia entre los derechos, y régimen de suspensión de los mismos.
9. Conocer el sistema general de garantías de los derechos y libertades y profundizar en sus garantías jurisdiccionales específicas: el amparo ordinario, el recurso de amparo constitucional, y la protección jurisdiccional internacional.
10. Conocer los diversos tipos de derechos y libertades, según sus clasificaciones principales, y profundizar en el estudio de algunos de ellos en particular, como por ejemplo el principio de igualdad, el derecho a la tutela judicial efectiva, los derechos del ámbito privado, los derechos políticos y de participación y los derechos sociales.

## 3. Relación de la asignatura con el resto del curso o plan de estudios

Para conseguir la máxima articulación con el resto de asignaturas es importante que el estudiante sepa dónde se sitúan los contenidos de una asignatura en el conjunto del curso o el plan de estudios. Explicitar esta cuestión será el paso previo a poner en práctica estrategias de enseñanza y aprendizaje que integren contenidos de diferentes disciplinas y rompan el rígido límite existente y el poco trabajo transversal que habitualmente hay entre las asignaturas de un mismo programa académico. Los aprendizajes en la universidad no deben abordarse aisladamente, ni estar alejados de la significatividad práctica para el estudiante.

**Relación de la asignatura de Educación Permanente con el resto del plan de estudios de la asignatura de la Diplomatura en Educación Social**

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

(EUTSES Pere Tarrès, Universitat Ramón Llull)

La asignatura de Educación Permanente es una asignatura del cuerpo teórico y práctico de la vertiente pedagógica y educativa de la Educación Social, por esto su vínculo está estrechamente relacionado con otras asignaturas como: Teorías e Instituciones Educativas, Didáctica, etc.; así como, con aspectos de la Psicología del Desarrollo, con reflexiones realizadas desde diferentes optativas y en el marco del Seminario.

Y también veremos cómo los conceptos y procedimientos trabajados desde la Educación Permanente nos ayudan a entender a asignaturas de tercero, como: Pedagogía Social, Educación Moral, etc.

## 4. Contenidos o temario a trabajar

El mapa de contenidos que se deberán tratar de una forma organizada dará al estudiante una visión completa de aquello que deberá aprender para conseguir los objetivos propuestos y para adquirir las competencias planteadas. La presentación de los contenidos no debe determinar el orden en el que se aborde su aprendizaje. En este caso, este apartado tiene el objetivo de representar un mapa de la asignatura.

Otra forma de organizar los contenidos es la que los relaciona con cada uno de los objetivos y competencias planteadas. Quizás resulte un esfuerzo inicial realizar una tabla de relación entre objetivos y contenidos, pero tal como indican Romiszowski (1984) y Akker (1988) citados en Marchesi, A. y Martín, E. (2000:302), una presentación clara de lo que se pretende que los estudiantes aprendan, relacionando objetivos y contenidos y también las tareas que se deben llevar a cabo para obtenerlos, puede facilitar mucho la tarea del docente y la comprensión de la estructura y metas de la asignatura para el estudiante.

**Contenidos del programa de la asignatura *Organización y dirección de empresas*** (Diplomatura en Empresariales, UOC)

**Fundamentos de economía de la empresa**

Introducción a la economía de la empresa:

- La empresa como realidad socioeconómica
- El empresario: análisis de la función directiva
- Contenido y estructura de la economía de la empresa: organización y administración de empresas.

**Procesos de dirección y administración de empresas**

El sistema de dirección, cultura empresarial y poder político en la empresa:

- Los sistemas de dirección
- La dirección estratégica
- Sistema cultural
- Sistema político

La toma de decisiones en la empresa:

- El sistema de decisión en la empresa
- La racionalidad en la toma de decisiones
- El proceso de adopción de decisiones
- Elementos del problema de decisión

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

- Tipología de decisiones
- Criterios de decisión

El sistema de información de la empresa:
- La información: un recurso estratégico para la empresa
- El sistema de información de la empresa
- La utilización de sistemas de información como un valor añadido para la organización
- Los sistemas de información como base para el desarrollo del *e-business*

Procesos de planificación, organización y control en la empresa:
- Organización empresarial
- Planificación
- Control
- Integración de conceptos.

**Actividades empresariales de valor**

El sistema humano de la empresa:
- Concepto del sistema humano o psicosocial
- Concepciones sobre la naturaleza humana y la evolución de la gestión de recursos humanos
- Procesos de gestión de recursos humanos
- Gestión estratégica de recursos humanos
- La gestión flexible de los recursos humanos

El sistema financiero de la empresa:
- La función financiera a las organizaciones
- Estructura y tipología de mercados financieros
- Clasificación de las fuentes de financiación
- La financiación propia
- La financiación ajena
- Coste de capital y riesgos financieros asociados
- La inversión a las organizaciones y su clasificación

El sistema de operaciones de la empresa:
- La dirección de operaciones hoy
- La función de la dirección de operaciones
- Diseño del producto y del proceso productivo
- Dimensión empresarial
- Decisiones de localización
- Planificación de la producción
- Gestión de inventarios
- Planificación de las necesidades de materiales
- Programación, lanzamiento y control de operaciones
- Gestión de la calidad
- Logística empresarial

El sistema de comercialización y marketing de la empresa:
- El camino del marketing
- Seleccionando al cliente
- El marketing-mix

## 5. METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

En el apartado de metodología deben especificarse aquellas estrategias y dinámicas habituales que tendrán lugar en el aula virtual y que propondrá el profesor. También las sugerencias generales para afrontar el aprendizaje, tanto de forma grupal como individual y cómo el profesor hará propuestas para articular estas dos. Evidentemente, este apartado será muy diferente según la naturaleza de los contenidos de la asignatura. Aun pudiendo haber coincidencias en las funcionalidades del entorno virtual, la metodología que podrá plantear un docente de una asignatura de Ingeniería Superior Electrónica será diferente a la de uno de una asignatura de Psicología.

**Metodología en la asignatura *Estructura de la información***
(Ingeniería Técnica de Sistemas informáticos, UOC)

El estudio de la asignatura gira fundamentalmente en torno a los siguientes conceptos: ejercicios de autoevaluación, pruebas de evaluación continua (se describen en el siguiente apartado) y el uso del laboratorio del campus. Adicionalmente, el estudiante dispondrá de guías de estudio para facilitar la comprensión y orientar el estudio de cada módulo. Además, se recomienda seguir la temporalización propuesta en este plan docente, para asegurarse de llevar el ritmo adecuado de aprendizaje.

El seguimiento activo de los espacios del aula es de primordial interés, allí se plantearán dudas, se darán respuestas y se tratarán temas y aspectos relacionados con la materia en estudio. Alguno de estos espacios, como el foro, están especialmente abiertos a la participación de todos los miembros del aula, y del buen funcionamiento de todos sus integrantes depende el grado de enriquecimiento que finalmente se pueda obtener.

**Guías de Estudio**

Para facilitar la comprensión y orientar en el estudio de los módulos, el estudiante dispondrá de Guías de Estudios (GES) para ellos. En las GES se pueden encontrar pautas para utilizar de forma adecuada el material, llamadas de atención sobre los conceptos relevantes o aclaraciones del vocabulario utilizado en los materiales del módulo. En ocasiones, las guías incluirán ejercicios adicionales de refuerzo que se resolverán en los espacios de la asignatura.

**Ejercicios de autoevaluación**

Se considera fundamental la realización de los ejercicios de autoevaluación del final de cada módulo, así como otros ejercicios que se puedan proponer a lo largo del curso. Sólo así se conseguirá una buena asimilación de los conceptos presentados en el módulo.

Los ejercicios de autoevaluación deben servir para que el estudiante evalúe su nivel de comprensión, no para ver más ejemplos. Por eso se recomienda para cada ejercicio de autoevaluación:

- leerlo con detenimiento y resolverlo de manera individual;
- comparar la solución con la que aparece en el solucionario (puede pasar perfectamente que sean diferentes);
- en caso de duda respecto a la corrección de vuestra solución, plantearla en el Foro.

**Uso del campus**

Los estudiantes, para desarrollar la parte práctica de la asignatura, tendrán a su disposición un Laboratorio Virtual de Java accesible desde el campus y atendido por un profesor de laboratorio que ayudará a resolver cualquier duda que tengáis sobre programación en Java (y si es el caso sobre la instalación del software). Es importante tener en cuenta que el laboratorio está pensado exclusivamente para dar soporte en la parte práctica de la asignatura.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

## 6. RECURSOS Y MATERIALES DE LA ASIGNATURA

Presentaremos aquí los recursos didácticos y los materiales que deberán apoyar el aprendizaje del estudiante. Es un apartado complementario al de la metodología. Además de enumerarse los materiales podrán apuntarse algunas formas de uso, el formato en el que se presentan, etc. En este apartado podemos enlazar con recursos o materiales accesibles en el aula o en Internet. Como puede verse en el ejemplo, también se engloba la documentación y/o bibliografía básica de la asignatura.

**Recursos de la asignatura de *Técnicas de Edición electrónica***
(Licenciatura de Documentación, UOC)

Consulta de la bibliografía disponible en la biblioteca

- *El Llibre digital - Recurs electrònic/*Lluís Codina, recursos revisats i actualitzats el 19 de març de 2001 per José Antonio Ontalba Ruipérez (0006-38360).
- *Dreamweaver 4 : manual de referencia/*Jennifer Ackerman Kettell/ traducción: Patricia Scott (0011-91760).
- *Microsoft FrontPage 2002: Office XP/*José Pedro Llamazares (0011-08460).
- *Aprenda XML ya/*Michael J. Young (0009-38860)
- *Programación con XML/*Ricardo Eíto Brun (0012-46260).
- *HTML y XHTML: [la guía definitiva]/*Chuck Musciano y Bill Kennedy (0009-21760).
- *El Llibre digital: una exploració sobre la informació electrònica i el futur de l'edició/* Lluís Codina, pròleg Mario Santinoli (0001-08060).
- *Web style guide: basic design principles for creating web sites/*Patrick J. Lynch, Sarah Horton (0008-06260).
- *Usabilidad : diseño de sitios Web/*Jakob Nielsen/traducción: Santiago Fraguas (0008-52260).

**Materiales y herramientas de apoyo**

El material de la asignatura es la referencia básica en el seguimiento de la asignatura, se compone principalmente de Módulos didácticos y tiene como objetivo facilitar y estimular el proceso de aprendizaje.
Como parece la opción más coherente, la asignatura presenta todos los materiales y documentos en formato Web:

- *Diseño de páginas web* - Material en formato WEB.
- *Lenguaje HTML básico para el diseño de páginas web* – Material en formato WEB.
- Y por el volumen específico de la asignatura: Técnicas de edición electrónica que recibiréis en vuestra casa en formato papel y que también podréis encontrar en el espacio de recursos del aula en formato web.
- Materiales complementarios que iréis encontrando en Herramientas y elementos de soporte del apartado *Recursos* del Aula, y/o que a los profesores os harán llegar a través del *Tablón* para desarrollar a los prácticos de la asignatura.

A partir de los diversos núcleos de conocimiento de los 4 Módulos de *Técnicas de Edición Electrónica*, se introducen también lecturas complementarias, artículos recomendados, enlaces en numerosas páginas de interés, actividades propuestas, etc. Este material incluye también otros documentos muy interesantes:

**Ayuda**: Bajo el título de «Cómo podéis trabajar con este material» encontraréis recomendaciones para navegar por el material, para estudiar, y todo lo que podéis encontrar.
**Glosario**: Un Glosario de los principales términos utilizados en el material.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

**Visión**: Una visión global de la asignatura donde se presenta la estructura general de los contenidos que os permitirá ver de un solo vistazo la globalidad de la asignatura, accesible en cualquier momento.

**Orientaciones**: En cada módulo encontraréis unas «Orientaciones para el aprendizaje» que os puede servir de guión para el trabajo de cada módulo sobre los objetivos, los contenidos, las actividades a hacer, el tiempo aproximado y la evaluación.

**Bibliografía**: Además de las recomendaciones que iréis encontrando en ir avanzando a través del material, en el espacio de Bibliografía del Material de *Técnicas de edición electrónica* disponéis de una *Bibliografía* muy exhaustiva que comprende libros, artículos en revistas y una extensa lista de Recursos Web de interés que hacen referencia a diferentes aspectos tratados a lo largo del material.

**Bibliografía y fuentes de información**


- G. P. Landow (1997). *Teoria de l'hipertext.* Barcelona: Paidós.
- Codina, Lluís (2000). *El Llibre digital i la WWW.* Madrid: Taurus.
- J. Nielsen (2000). *Usabilidad: disseny de llocs Web.* Madrid: Prentice Hall.
- P. J. Lynch; S. Horton (2000). *Web style guide: basic design principles for creating web sites.* Yale: Yale University.
- T. L. Powell (2001). *Diseño de sitios Web manual de referencia.* Madrid: McGraw-Hill.
- T. A. Powell (1998). *HTML. Manual de referència*. Madrid: McGraw-Hill (Osborne)./Madrid: Anaya Multimèdia - O'Reilly.
- C. Musciano; B. Kennedy (2001). *HTML y XHTML: la guía definitiva.* Madrid: Anaya Multimedia - O'Reilly.
- M. J. Young (2001). *Aprenda XML ya.* Madrid: McGraw-Hill (Microsoft Press).
- K. A. Lehto; W.B. Polonsky (2000). *El llibre oficial de Microsoft FrontPage 2000.* Madrid: McGraw-Hill (Microsoft Press).
- R. Stout (1997). *Optimació de servidors web.* Madrid: McGraw-Hill (Osborne).
- Jacob Nielsen y Marie Tahir Nielsen, Jakob (2002). *Usabilidad de páginas de inicios: análisis de 50 sitios web;* Madrid: Prentice Hall.
- Kettell, Jennifer Ackerman (2001). *Dreamweaver 4: manual de referencia.* Madrid: McGraw-Hil/Interamericana de España.
- Llamazares, José Pedro (2001). *Microsoft FrontPage 2002: Office XP.* Madrid: Anaya Multimedia.


## 7. EVALUACIÓN

Si establecimos que el Plan de la asignatura es una especie de «contrato irrescindible» entre docente y estudiantes, la evaluación es un apartado destacado por cuanto supone la plasmación de las normas por las que discurrirá la evaluación (tanto para los estudiantes como para el docente) y además un elemento de guía y referencia continua para el estudiante a lo largo del curso en línea.

**Apartado de Evaluación del plan de la asignatura *Educación Permanente***
(Diplomatura en Educación Social, EUTSES Pere Tarrès,
Universitat Ramón Llull)

**Elementos de evaluación**

La evaluación que se desprende de la metodología de la asignatura de Educación Permanente tiene 6 elementos

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

básicos:

| ELEMENTOS | TAREAS | VALOR |
|---|---|---|
| Libro | Lectura<br>Resumen a los compañeros<br>Preguntas el día del contraste | 2 |
| Interrogantes | Foros | 2,5 |
| 7 rutas de navegación | Realizar las 7 rutas de navegación | 3 |
| Metáfora | Elaborar una metáfora | 2,5 |
| Cuaderno de bitácora | | |
| Contraste | Hablar, dialogar sobre el diario, la metáfora y alguna pregunta sobre el libro leído. | Redondear la nota final. Justamente sirve para contrastar sobre el proceso de aprendizaje |

8

Analicemos cada elemento:

**Elemento 1: Libro.** Escoger el libro, leerlo atentamente. Resumen a los compañeros. Extraer la reflexión de ello mediante los interrogantes. El día del contraste, hablar sobre el libro.

**Elemento 2: Interrogantes.** Saber dar respuesta a los interrogantes. A partir de los foros extraer la esencia de ello y explicitarla en el cuaderno de bitácora.

**Elemento 3: Rutas de navegación.** Para ir siguiendo el curso de los contenidos os iré dando las rutas de navegación. Son 7, por tanto, una cada diez días o dos semanas.

Serán unos documentos Word que os pondré en la pizarra. Se trata de que realicéis la ruta de navegación y reflexionéis sobre ella. Las rutas nos permitirán seguir el hilo de los contenidos de la educación permanente y tejer, de esta forma, la asignatura. Por tanto, estar al día en las rutas nos permitirá a todos ir a una, y aprender juntos.
Las 7 rutas de navegación tienen que formar parte de vuestro cuaderno de bitácora. Por tanto, me las entregaréis dentro del cuaderno de bitácora.

**Elemento 4: Metáfora.** ¿Cómo podríais explicar la educación permanente en una metáfora? Pues esto es lo que os pido que expliquéis, la educación permanente de un educador social en una metáfora. Es el colofón de la asignatura, por tanto, sed creativos. La metáfora, la tendríais que explicar dentro del cuaderno de bitácora y a los compañeros el día del segundo encuentro presencial.

**Elemento 5 resumen: Cuaderno de bitácora.** Será un documento escrito que recoja justamente el resumen de vuestro viaje por la educación permanente: los interrogantes, las 7 rutas de navegación y la metáfora. Hay que entregarlo antes de la segunda sesión presencial.

**Elemento 6 contraste: Sesión individual.** En esta sesión hablaremos, a partir del cuaderno de bitácora y del libro, de lo que habéis aprendido de la asignatura.

**Calendario:**

| SEMANA | TAREA: QUÉ | CÓMO |
|---|---|---|
| 7 al 17 de octubre | Leer el libro | De una forma dialogante y reflexiva. |
| 18 al 28 de octubre | Ruta 1 e interrogante 1 | Responder al interrogante en el foro.<br>Realización personal (escrita) y compartida de la ruta 1(aula). |
| 29 de octubre al 15 de noviembre | Ruta 2 e interrogante 2 | Responder al interrogante en el foro.<br>Realización personal (escrita) y compartida de la ruta 2 (aula). |

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

| | | |
|---|---|---|
| 16 al 25 de noviembre | Ruta 3 e interrogante 3 | Responder al interrogante en el foro.<br>Realización personal (escrita) y compartida de la ruta 3 (aula). |
| 26 de noviembre al 9 diciembre | Ruta 4 e interrogante 4 | Responder al interrogante en el foro.<br>Realización personal (escrita) y compartida de la ruta 4 (aula). |
| 10 al 30 diciembre | Ruta 5 e interrogante 5 | Responder al interrogante en el foro.<br>Realización personal (escrita) y compartida de la ruta 5 (aula).<br>Ir concretando la metáfora. |
| 2 al 12 de enero | Ruta 6 e interrogante 6 + metáfora | Segunda sesión.<br>Responder al interrogante en el foro.<br>Realización personal (escrita) y compartida de la ruta 6 (aula). |
| 13 al 19 de enero | Ruta 7 e interrogante 7 | Dentro del cuaderno de bitácora. |

Terminar de poner bien el cuaderno de bitácora. Entrega definitiva el 22.1.2005.

**Vías de comunicación con la profesora**

Te puedes poner en contacto conmigo en mi dirección electrónica. Si en el plazo de tres días lectivos no hemos contestado tu mensaje, significa que no lo hemos recibido; en este caso, tendrás que volver a enviárnoslo. Además, también podrás contactar con la profesora por teléfono en el horario siguiente: lunes y miércoles de 9.00 a 11.00.

## (4.2) Ficha de análisis de EVEA

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

**Fecha del análisis** .....

**Organización** .....

**URL del entorno o plataforma: http://** .....

**Titularidad:** ☐ Pública ☐ Privada

**Idioma/s posibles** .....

**Naturaleza del centro:** ☐ centro de formación ☐ universidad ☐ empresa

**Oferta formativa** (niveles académicos, campos profesionales)

- ☐ Formación para niños y jóvenes
- ☐ Formación de personas adultas
- ☐ Estudios profesionales específicos
- ☐ Estudios de postgrado
- ☐ Formación universitaria reglada
- ☐ Otros

**¿Es posible el acceso como invitado?** ☐ SÍ ☐ NO

**Parámetros de acceso como invitado** .....

**Servicios académicos** (secretaria, expediente, gestiones administrativas)

... ... ... ... ... ... ... ... ... ... ... ... ... ... ... ... ... ... ... ... ... ... ... ... ... ... ... ... ... ... ...

| | | |
|---|---|---|
| **Tutorial del entorno** | SÍ | NO |
| **Ayudas para la navegación** | SÍ | NO |
| **Registro de observaciones de evaluación** | SÍ | NO |
| **Registro de calificaciones de evaluación** | SÍ | NO |
| **Seguimiento y evaluación del portafolio digital** | SÍ | NO |

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

**Servicios complementarios o de relación social** (cooperativa, club, cafetería,...)

.....

**Docencia**

Perfil de los estudiantes: .....

Perfiles docentes y de administración que contempla:

- .....
- .....

Método basado en:

☐ Presencial ☐ Semipresencial
☐ Semivirtual ☐ Virtual

Comunicación habitual: ☐ Síncrona ☐ Asíncrona

Tipología de herramientas:

☐ Correo-e.
☐ Lista de distribución.
☐ Foro de debate.
☐ Web del estudiante.
☐ Espacio de disco/archivos para todos los usuarios.
☐ Trabajo en grupos.
☐ Biblioteca.
☐ Acceso a Internet.
☐ Chat.
☐ Videoconferencia.

**Características de la comunicación**

☐ unidireccional: docente –estudiante (Pizarra, tablón profesor)
☐ bidireccional: docente-estudiante/estudiante-estudiante
☐ pluridireccional: docente-estudiante-estudiante (Foro, debate, chat)

**Formato de presentación de los materiales materiales**

☐ Documentos de texto (word, pdf, ....)
☐ Web
☐ Software complementario al material
☐ Audio/vídeo/imágenes/dibujos/gráficos

**Enfoque pedagógico:** .....

**Elementos y criterios de evaluación:** .....

**Observaciones:** .....

## (5.1) Mensaje de propuesta de debate

| | |
|---|---|

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

**Tema:** Todo puede pasar en las mejores familias…

**Fecha:** 05/04/05 17:47

**De:** María Jesús Martínez

**A:** Debate

Ficheros adjuntos: inditex2.pdf (958Kb)

Hola a todos y todas!!

Os adjunto en este mensaje un fichero PDF con una noticia aparecida el segundo fin de semana de febrero de este año en el periódico *Cinco Días*. Os propongo utilizar esta noticia como documento base para el debate que vamos a desarrollar desde el martes día 10 hasta el martes 24.

El título de este debate podría ser: *Todo puede pasar en las mejores familias…*

Todos vosotros conocéis bastante bien Zara, esta empresa pertenece al grupo Inditex y será el objeto de este debate. La finalidad de este debate es conocer y profundizar sobre algunos de los conceptos abordados en los dos primeros módulos de la asignatura. **Módulo 1.** Fundamentos de economía de la empresa **Módulo 2.** Procesos de dirección y administración de empresas.

Y, así, nos planteamos, entre otros aspectos, las siguientes cuestiones para empezar.

**Primer bloque de preguntas (primera semana de debate)**

- ¿De qué tipo de empresa se trata?
- ¿Cómo definirías al empresario que dirige esta empresa?

**Segundo bloque (segunda semana)**

- ¿La propiedad es relevante en su funcionamiento?
- ¿Podríais analizar cuáles son las ventajas e inconvenientes de este tipo de organigrama por departamentos corporativo, unidades de negocio y áreas de apoyo?

Y con estas preguntas-reflexión iniciamos este segundo debate del curso. ¡¡¡Espero que como el primero lo disfrutéis y aprendáis mucho!!! Os animo a participar activamente y recordad las normas que hay que seguir para participar.

Sobre el tema que tratamos podéis encontrar más información en los periódicos y revistas electrónicas de la biblioteca. Por ejemplo, otras fuentes podrían ser: *Cinco Días, Expansión, Emprendedores, Actualidad Económica, La Gaceta de los Negocios*, etc.

Es bueno que vayáis leyendo documentos de Economía y Empresa a fin de comenzar a familiarizaros con el lenguaje propio de este área

de conocimiento. ¡¡¡Espero impaciente vuestras aportaciones!!!

María Jesús

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

## (5.2) Propuesta de debate en un documento

Este debate puede presentarse a los estudiantes en un documento, puesto que en un mensaje resultaría un texto demasiado largo. En este ejemplo podemos observar otra

opción de cómo se puede presentar una actividad de debate, ahora de una forma pormenorizada.

*ASIGNATURA: Teoría de las relaciones laborales I*

Objetivos de la actividad de debate

1. Comprender el alcance psicosocial de las relaciones laborales.
2. Conocer las diferentes teorías relacionadas con la vivencia del hecho de trabajar.
3. Profundizar en la relación entre persona y puesto de trabajo.
4. Identificar los principales condicionantes psicosociales del concepto de trabajo y su relación con los procesos laborales.

PRESENTACIÓN DE LA PRUEBA

Consiste en reflexionar sobre el contenido del módulo y su relación con la práctica cotidiana del trabajo a partir de un debate en grupos reducidos. El resultado final es un documento de síntesis que deberá recoger las principales aportaciones del grupo a la pregunta que centra el debate y además, aportará una reflexión personal sobre la propia evolución desde el inicio hasta el final del debate.

## *¿Qué es un Debate virtual?*

El Debate de la asignatura es el espacio en el que el grupo de estudiantes, moderados por su profesor, discuten sobre algún tema de la asignatura. El Debate, además de una actividad muy enriquecedora que permite contrastar las opiniones personales con el grupo, en muchas asignaturas es una de las actividades de evaluación continua. En nuestra asignatura constituye la primera actividad de evaluación continua y representa el 30% de la nota final. En nuestro caso, representa un instrumento idóneo para integrar los diferentes conceptos del Módulo I y demostrar así el nivel de comprensión y elaboración de los conceptos que se en él tratan.

En el Debate, el receptor de los mensajes no es una sola persona, sino que es un grupo, en este caso, otros compañeros de la asignatura y el profesor que tienen asignado. Hay, por tanto que cuidar el lenguaje. En los buzones públicos y formales como es el Debate, no se deben emplear determinadas familiaridades.

En el Debate, los miembros no participan al mismo tiempo sino que cada persona lee los mensajes de los compañeros y envía los suyos cuando lo considera oportuno. De todos modos, para contribuir a crear un buen resultado de la actividad del debate, *hay que participar durante los primeros días en cada período asignado.* De esta manera, se da tiempo para poder argumentar a cada participante del grupo.

En principio, este espacio es el ideal para, de una manera interactiva, reflexionar e intercambiar información sobre un tema de la asignatura, a menudo, relacionado con la actualidad.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Para poder llevar a cabo un debate con una cierta organización y coherencia, existen una serie de normas que encontraréis más adelante y que afectan tanto al profesor como a los estudiantes. Debéis tener presente que es vuestro consultor/a quien propone el tema y a quien corresponde la tarea de moderarlo.

## *Temporalización*

De cara a la realización de la primera actividad, hay que tener en cuenta que la fecha final de presentación del *documento de síntesis* del debate es el próximo 24 de octubre. Entre medio, se dan diferentes fases de trabajo claramente diferenciadas y que hay que respetar. La primera fase *(Fase previa)* y la última *(Fase posterior)*, son fases individuales. Es entre medio donde se desarrollará lo que llamamos *Fase interactiva.* Esto es, una fase de intercambio de opiniones que nos permitirá desarrollar lo que propiamente podemos llamar Debate. Esta fase interactiva, se encuentra, a su vez, dividida en tres fases: Fase inicial *(Fase I)*, Fase intermedia *(Fase II)* y Fase final *(Fase III)*. Por tanto, os proponemos la siguiente temporalización:

| FASES DEL DEBATE | | ACCIONES | TEMPORALIZACIÓN |
|---|---|---|---|
| Fase previa | | Inicio de las lecturas y preparación del Debate. | Hasta el 29 de septiembre a las 24:00h. |
| Fase interactiva | Fase inicial *(Fase I)* | Presentación al Debate de los miembros del grupo con una primera toma de posición. | Del 30 de septiembre a las 00:00h, hasta el 6 de octubre a les 24:00h. |
| | Fase intermedia *(Fase II)* | Segunda ronda de intervenciones en la que se aportaran nuevos argumentos y se valorarán ideas originales y elementos documentales. | Del 7 de octubre a las 00:00h, hasta el 13 de octubre a las 24:00h. |
| Fase Posterior | Fase final *(Fase III)* | Se llegará a una conclusión común aunque compleja e integradora de los diferentes puntos de vista.<br>Elaboración del *documento de síntesis* y conclusiones y envío al buzón de Entrega de Actividades del aula | Del 14 de octubre a las 00:00h, hasta el 18 de octubre a las 24:00h<br>Se recibirán documentos se síntesis en este buzón hasta el 24 de octubre a las 24.00h |

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

## *¿Cómo funcionaremos?*

En grupos de entre cinco a diez personas. Iréis por orden de lista. Así, los cinco o seis primeros, tendréis asignado el grupo de debate 1, los cinco siguientes, el grupo de debate 2, y así sucesivamente, hasta el grupo de debate nº X. El número de personas de cada grupo puede variar en función del número de personas que finalmente participen en la

Evaluación continua.

Los mensajes de debate se enviarán codificados, indicando el *grupo* y la *fase* a la que corresponde cada uno de ellos *(ej: grup 1/Fase I)*. Los mensajes que no cumplan esta codificación serán automáticamente devueltos a su emisor, sin ser leídos y no constando como recibidos.

IMPORTANTE: después de cada una de vuestras participaciones, seguid consultando los diferentes espacios del aula, en especial vuestro buzón personal, ya que si existe algún problema con vuestra aportación será allí donde os informaré, y dispondréis de un tiempo limitado (y os adelanto que muy breve) para corregir vuestra intervención. Esta recomendación se hace extensiva al resto de las actividades.

Al entrar en el Debate, dentro de *Mensajes/Recibidos*, aparecerá una carpeta con el nombre *«Asignaciones»* y dentro encontraréis un documento de Excel con una tabla con los grupos de debate. Debéis consultar en este documento para saber a qué grupo pertenecéis. Una vez dispongáis de esta información, deberéis trabajar siempre desde la carpeta de vuestro grupo. A lo largo de la fase interactiva de debate, veáis o no el icono de mensajes pendientes (banderín rojo) al entrar en el Campus arriba a la derecha, mirad dentro de la carpeta correspondiente a vuestro grupo, ya que será ahí donde encontraréis los mensajes relativos a las intervenciones de los compañeros/as de vuestro grupo.

## *Normas del Debate*

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

En el Debate solamente pueden enviarse mensajes relacionados con el tema de que se trata. Debéis ser cuidadosos/as, y filtrar vuestras intervenciones y no extralimitaros con comentarios demasiado personales.

El Debate es entre todos (estudiantes y profesor), pero lo modera el profesor, el cual puede intervenir aportando puntos de vista novedosos con las mismas condiciones que el resto de participantes, o reorientando el debate. Al profesor también le corresponde la organización de las carpetas del Debate.

Utilizad mensajes cortos *(cinco o seis líneas)* y *no adjuntéis ficheros*, ya que se perdería la fuidez del Debate. Un mensaje de debate virtual *no puede superar las 12 líneas. Los que lo hagan, serán devueltos, constando como no participados.*

No comencéis diciendo *«Apreciados…»*, ni utilicéis fórmulas de despedida en cada mensaje que enviéis al Debate. Sí que es necesario, sin embargo, que al finalizar el mensaje, escribáis vuestro nombre para que quede claro que vuestra intervención ha terminado.

No escribáis mensajes que digan: *«Estoy de acuerdo (o no estoy de acuerdo) con José».* En todo caso, decid porqué estáis o no de acuerdo, y haced una referencia previa y breve a la idea que deseáis rebatir o ampliar.

Cada mensaje que enviéis al debate debe aportar algo nuevo, a favor o en contra de ideas ya expuestas o que inicien nuevos campos de discusión.

No disperséis el Debate. Antes de lanzar una nueva vía o idea, dejad que se agote el

tema que en aquel momento ocupa el centro del Debate.

En el momento de intervenir a favor o en contra de ideas ya expuestas, vigilad que no haya pasado demasiado tiempo. No enviéis un mensaje que diga: *«Hace siete días María decía tal cosa, y yo pienso que no ha tenido en cuenta tal otra».* Al cabo de tanto tiempo, es difícil seguir la discusión y, además, para poder crear un debate rico, vuestras intervenciones deben hacerse durante los primeros días que tenéis asignados para cada fase.

Cuidad el lenguaje. No utilicéis argot ni palabras malsonantes, sed educados pero breves y concisos, «id al grano», pero no seáis crípticos.

Ordenad en vuestros documentos personales los datos, ideas, etc., más importantes que vayan apareciendo en vuestro debate de grupo, ya que ello os facilitará el posterior trabajo de análisis y síntesis.

IMPORTANTE: el profesor dispone de total libertad para suspender directamente o no aceptar los mensajes que no cumplan una o varias de estas normas, ya sea en su aspecto formal, temporal (plazos de presentación) o de contenido, pudiendo devolver el mensaje a su emisor (en el mejor de los casos) y constando como no presentado, con la repercusión que ello tendría en el proceso de evaluación continua, si no se solventa la intervención en el tiempo convenido quedaría fuera de la opción de evaluación continúa, optando obligatoriamente por el examen final) En este caso, el profesor avisará al afectado/a a su buzón personal, ofreciéndole las indicaciones necesarias para superar el problema. Es por todo ello que resulta de vital importancia que consultéis vuestro buzón diariamente, tal y como os ha sido recomendado.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

ENUNCIADO DE LA ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN CONTINUA

El tema sobre el que trabajaremos será: «¿Cuál es el significado del trabajo en la cultura occidental al inicio del siglo XXI y su relación con la deslocalización empresarial?» En el momento de participar, tened en cuenta los orígenes y el contexto de este significado.

Prestad especial atención a aquellos aspectos relacionados con los cambios que ha sufrido el concepto de trabajo a lo largo del tiempo y de sus condicionantes psicosociales, y relacionadlo posteriormente con la deslocalización empresarial que estamos sufriendo tanto en nuestro país como en algunos otros.

Recordad que el debate consta de una serie de fases. Cada una aproxima a los miembros del grupo a la construcción de la respuesta a la pregunta. De esta forma, la primera fase es una fase de toma de posición. En la segunda fase, a partir de lo que se ha dicho en la primera y de vuestros conocimientos, deberéis aportar nuevos elementos de análisis y referencias elaboradas sobre lo que dicen los demás. En la tercera, debéis alcanzar una solución consensuada a la pregunta, de manera que estéis preparados/as para la cuarta fase, que consiste en elaborar un documento de síntesis y conclusiones. Pensad, por tanto, en respetar cada una de las fases y seguir de esta forma la evaluación. Es muy importante que participéis en el período inicial de cada fase. Ya sabéis que se

valorará especialmente esta participación de cara a un buen aprendizaje a través de esta Actividad.

*Criterios de evaluación*

Esta actividad (como el resto de las de la asignatura) es obligatoria dentro de la Evaluación Continua y representa el 30% del total de la nota final. Los *criterios de valoración* serán los siguientes:

1. Se esperan 4 mensajes de cada participante: uno de presentación de posición (Fase I), uno de participación (Fase II), uno de conclusión (Fase III) y uno con el *documento de síntesis* adjunto en el que se resuman las reflexiones sobre el propio aprendizaje y la experiencia del Debate en interacción con el resto de compañeros/as. Este documento constará como máximo de una (1) página, en formato WORD y se enviará al buzón de Entrega de Actividades.
2. Para asegurar un buen resultado en el Debate, se valorará la participación durante los primeros días del plazo establecido para cada fase.
3. Se valorará especialmente *la estructura y la claridad* en la síntesis y conclusiones del Debate.
4. Del contenido de los mensajes, se valorarán las *referencias a las opiniones de los compañeros/as del grupo* y las *referencias a los textos de apoyo.* Así, pues:
   4.1. El documento de síntesis del Debate, responderá a las cuestiones principales que se hayan planteado en la actividad principal, integrando las diferentes intervenciones.
   4.2. Se hará referencia explícita a las lecturas y a la documentación complementaria que se hayan utilizado para el estudio del módulo, argumentando el porqué de cada aportación.
   4.3. El documento de síntesis tendrá un hilo argumental coherente y claro que facilitará su lectura y comprensión.
   4.4. Se llevará a cabo una reflexión y se aportarán críticas constructivas.

Esta actividad de evaluación se entregará enviando un mensaje al buzón de Entrega de Actividades con un fichero adjunto en formato WORD, tal y como se ha indicado. El nombre del fichero tendrá el formato: «apellido 1, apellido 2, nombre, AEC1.doc». La fecha de entrega será antes del 24 de octubre de 2004 a las 24:00 horas.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

### (6.1) Información sobre la Evaluación Continua y Evaluación Final de la asignatura *«Técnicas de desarrollo de sofware» de informática de gestión en la UOC*

El objetivo de esta asignatura es aprender a desarrollar un proyecto de software basado

en orientación a objetos. La asignatura permite que el estudiante se enfrente con problemas de cierta complejidad, parecidos a problemas reales, obteniendo así una visión general sobre cómo abordar un desarrollo real. Cada proyecto se realiza en *grupos de 5 estudiantes*, para poder afrontar su complejidad y también para aprender cómo se trabaja en un grupo virtual, cómo se toman decisiones, cómo y cuándo se realiza la comunicación entre los miembros del grupo, en suma, familiarizarse con la dinámica del trabajo en equipo. En cada fase del proyecto un miembro del grupo asume el papel de coordinador, con ciertas obligaciones estipuladas en el plan docente.

**Modelo de evaluación**

Esta asignatura sólo se puede superar a partir de la evaluación continua. La calificación final de evaluación continua se convierte en la calificación final de la asignatura.

**Evaluación continua (EC)**

La única vía de evaluación de esta asignatura será por medio de la participación en todas las actividades que planteará el proyecto (y, por lo tanto, no existe la posibilidad de superar la asignatura con ningún otro tipo de evaluación continua, ni por examen y ni por ninguna prueba de validación presencial). Todas las actividades que se lleven a cabo están encaminadas a la resolución del proyecto, forman parte de la EC y la resolución propiamente dicha es el equivalente al examen final.

**La utilización del BSCW[1] es obligatoria**.

Todas las aportaciones (y los distintos debates) se realizarán en espacios adecuados del BSCW. El trabajo que se realice fuera de este entorno (si hay encuentros presenciales, os llamáis o chateáis) también tiene que quedar registrado en el BSCW en forma de acta de reunión o informe del grupo. ¡Pensad que BSCW es la única herramienta que tiene el profesor para seguir vuestra evolución! Por eso es importante utilizar los espacios del BSCW y documentar todo el trabajo que se haga.

La evaluación final consta de dos tipos de evaluaciones importantes (con las valoraciones siguientes):

NEC = Nota Evaluación Continua, NTC = Nota Trabajo Colaborativo

NEC = 15%Nota Pec1 + 10%Nota Pec2 + 30%Nota Pec3 + 15%Nota Pec4 + 30%Nota Pec5

NTC = 50% Nota Funcionamiento Grupo + 50% Nota Aportación Individual

(**nota cuantitativa**)

Por «Nota Funcionamiento Grupo» se entiende la valoración que realiza el profesor de la calidad de colaboración, interacción y comportamiento del grupo como entidad. En este sentido, se evalúa la efectividad y el éxito del grupo con respecto a los principios de colaboración alcanzados. Como parte de esta nota tiene un peso relativamente importante el correcto cumplimiento de las directrices para las reuniones virtuales y la cualidad de las aportaciones individuales de los miembros durante la celebración de la reunión. Se valorará el cumplimiento del formato del chat usando las palabras clave, la capacidad de concreción y síntesis, y la capacidad de obtener resultados en cada una de las reuniones.

Por «Nota Aportación Individual» se entiende la valoración que realiza el profesor de la aportación de cada miembro del grupo al trabajo en grupo dentro de cada fase: tipo de contribuciones efectuadas con respecto a la resolución de la tarea, planificación de la fase, organización y mantenimiento del espacio del grupo, apoyo dado a los demás miembros, disponibilidad, puntualidad, motivación y compromiso mostrado.

Toda esta información, que puede servir también como proceso de reflexión, estará recogida en el *Informe de funcionamiento del grupo* que el coordinador de la fase entregará junto con la entrega de la PEC en cuestión. Este informe tendrá dos partes:

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

- Un informe con la valoración del funcionamiento del grupo y de sus miembros de forma individual. Este documento es público y se entregará en el espacio de entregas para el profesor de BSCW. En particular, el objetivo de este informe es conseguir que los miembros de un grupo reflexionen sobre la forma de colaborar con otros, es decir, analizar su comportamiento (participación, contribución, motivación, etc.) e intentar mejorarlo.

- Un informe de valoración numérica de grupo y de sus miembros individualmente, en el que se reflejará la cantidad y calidad del trabajo desarrollado de forma grupal e individual. Este documento es privado y se entregará en el buzón de EC del Campus.

Las plantillas de estos documentos las encontraréis dentro del espacio de BSCW.

La nota NTC será también cualitativa y se calculará sobre la base del seguimiento realizado por el mismo profesor del funcionamiento del grupo y de la aportación de cada miembro al trabajo colaborativo. El seguimiento quiere evaluar todo el proceso de aprendizaje y de trabajo en grupo que hayan efectuado los estudiantes desde el inicio de la elaboración del proyecto hasta el final del mismo.
En particular, el profesor evalúa de forma cualitativa *el comportamiento y funcionamiento colaborativo del grupo*. Eso consiste en evaluar los siguientes aspectos:

1. *La participación activa* de cada miembro en el espacio del grupo (con respecto a sus contribuciones a la resolución de las distintas actividades).
2. *El flujo de comunicación entre los miembros del grupo:* las interacciones y aportaciones constructivas y equilibradas de todos los miembros.
3. *Habilidades y principios de colaboración e interacción* utilizados por cada miembro en el desarrollo colaborativo del proyecto.
4. *Dinámica de las reuniones virtuales:* Capacidad de síntesis, concreción y decisiones efectivas que se toman durante las reuniones.

Por último, para poder efectuar la valoración final del proyecto y de las aportaciones individuales, al finalizar el proyecto cada estudiante deberá elaborar individualmente y entregar un informe final confidencial en el que evaluará el proyecto y a cada miembro de su grupo incluyéndose a sí mismo. Este informe se entregará en el buzón de EC del Campus.
Este informe final, que evaluará el profesor, tiene dos vertientes importantes: una auto-evaluación (reflexión crítica del estudiante sobre el proyecto realizado y su participación en el trabajo en grupo) y una evaluación del grupo (valoración del trabajo realizado como grupo y del funcionamiento del grupo a lo largo del todo el proyecto).
En el momento que tengas que elaborar este informe recibirás las instrucciones necesarias. Estos mecanismos de evaluación son, pues, obligatorios en esta asignatura, ya que son la única forma que se utilizará para valorar si has alcanzado los objetivos que hemos definido. *¡No habrá examen final!*

La nota final de la asignatura se calculará como sigue: 70% NEC + 30% NTC

## (6.2) Análisis de casos[2]

La actividad que te proponemos consiste en resolver las cuestiones planteadas para los diferentes casos que a continuación te exponemos. Los casos suceden en un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje, como por ejemplo el que estamos usando nosotros para este curso:

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

**CASO A.** Preguntas excesivamente genéricas

Un Estudiante te envía a tu buzón la siguiente cuestión: «Hola, me he leído el tema 4 y no entiendo la página 7, ¿me la podrías explicar, por favor? Saludos Javier».

**Cuestiones Caso A:** 1. ¿Cómo le responderías? Escribe un mensaje de posible respuesta.

**CASO B.** Delegación de responsabilidad

El profesor/a abre un espacio de comunicación (foro) y se encuentra un mensaje en el que un estudiante propone que sea el profesor/a el que haga unos resúmenes y esquemas del material de la asignatura, el mensaje comenta que así entenderán mejor los contenidos del material.

**Cuestiones Caso B:** 1. ¿Cómo le responderías? Escribe un mensaje de posible respuesta a este estudiante. 2. ¿Se lo enviarías al buzón común o a su buzón personal? ¿Por qué?

**CASO C.** No responden a tu demanda de participación

Hace dos días colgaste un caso relacionado con el tema que en estos momentos los estudiantes están trabajando, te acabas de conectar y te encuentras que nadie ha realizado ninguna participación aportando soluciones u opiniones al caso expuesto.

**Cuestiones caso C:** 1. ¿Cuáles son las razones por las que puede pasar esta situación? 2. Escribe un mensaje animando a la participación y explica por qué de su contenido.

**CASO D.** Los «piques» o disputas

Un debate empezó hace 4 días y se encuentra en el momento de máxima animación. Te conectas por la mañana y te encuentras que la tarde anterior se produjo un pequeño enfado entre Juan y Andrés, que después de un intercambio de cuatro mensajes se convirtió en un roce que amenazaba con «contaminar» el buen ambiente que hasta entonces reinaba en el debate. Todo surgió a raíz de que Andrés le dijo en un mensaje aludiendo a una intervención de Juan: «los hay que no entienden ni explicándolo 8 veces…». Juan después de leer este mensaje se molestó puesto que interpretó que le estaba llamando tonto, cuando Andrés sólo quería hacerle un comentario gracioso valiéndose de la confianza que parecía había entre los dos.

**Cuestiones Caso D:** 1. Decide cuál debería ser la estrategia más adecuada para afrontar

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

esta situación. 2. ¿Que le dirías a Juan? ¿y a Andrés? ¿y al resto del grupo?

*Observaciones*

Se os pide un *grado de reflexión importante* y que relacionéis en la medida de lo posible las situaciones planteadas, extraídas de la realidad, con lo que habéis aprendido en la lectura de los materiales. Es importante que relacionéis las respuestas con algunas de las *tareas, funciones y competencias* planteadas en los módulos. Y poder relacionarlo con las actividades anteriores. Imaginad cómo responderíais en una situación de enseñanza presencial e intentad percibir las posibles *diferencias.*

La extensión de este trabajo también estará alrededor de 2 a 3 folios (el conjunto de las respuestas). Se os valorará:

1. La reflexión y la transferibilidad de lo que hemos ido trabajando
2. La referencias bibliográficas que justifican vuestra resolución del caso.

## (6.3) Portafolio-e[3]

La finalidad de este documento es presentar de forma esquemática: 1. Elementos del dossier de aprendizaje. 2.Calendario. 3. Propuestas de trabajo

### 1. ELEMENTOS DEL DOSSIER DE APRENDIZAJE

El dossier de aprendizaje os proporciona la posibilidad de organizar y presentar muestras de trabajo relevante que evidencian vuestro progreso y la obtención de las competencias.

En este, nuestro caso debéis recoger como mínimo 8 evidencias, una por competencia que entregareis el 15 de febrero y un máximo de 16 evidencias, dos por cada competencia.

En este documento os presentamos algunas a modo de ejemplo. Tened presente que son únicamente propuestas, que **vosotr@s** podéis y debéis proponer otras posibles *evidencias*.

El dossier de aprendizaje debe comprender estos elementos: índice del dossier; explicación sobre el criterio o los criterios utilizados para recoger las evidencias; y reflexión que se desprende de cada evidencia

### 2. CALENDARIO

| CUÁNDO | QUÉ | CÓMO |
|---|---|---|
| Inicio del curso 30 noviembre | Leer la documentación, presentarse en el forum. | |
| 1 15 de diciembre | Compartir, en el espacio de debate, con los compañeros evidencias posibles que permitan desarrollar y trabajar las | Participar en el debate. |

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

| | | |
|---|---|---|
| | competencias. | |
| 15 22 de diciembre | Decidir individualmente las evidencias que realizaréis. | El día 22 de diciembre será necesario enviar al espacio (buzón) de evaluación el listado de evidencias que vais a desarrollar. El trabajo es un trabajo individual. |
| 22 diciembre al 7 enero | Tiempo de navidad; felices fiestas. | ********** |
| 7 enero al 15 febrero | Empieza el trabajo referente a cada una de las evidencias. | Trabajo. |
| 1 al 15 de febrero | Elaborar la rúbrica para evaluar el dossier de aprendizaje. | Realizar una rúbrica sobre el dossier de aprendizaje y el proceso formativo( más adelante recibiréis información detallada sobre cómo realizarla). |
| 15 al 25 de febrero | Autoevaluar el dossier de aprendizaje. | Tomando como marco de referencia la rúbrica. |

## 3. PROPUESTAS DE TRABAJO

A medida que vayamos trabajando deberéis ir rellenando la tercera columna de esta tabla con *vuestra* evidencia. Todos compartiremos nuestras propuestas en un debate abierto a tal efecto donde podremos discutir, debatir y enriquecer nuestras aportaciones y las de los compañeros.

| COMPETENCIA | EJEMPLO DE EVIDENCIA POSIBLE | VUESTRA PROPUESTA SOBRE POSIBLES EVIDENCIAS |
|---|---|---|
| **A**. Sensibilidad hacia la tarea de enseñar desde el punto de vista del rol docente como acompañante y facilitador de aprendizaje, sea cual sea el medio y los recursos tecnológicos utilizados. | Participar en el forum del aula y sintetizar las líneas argumentativas desarrolladas. | |
| **B.** Capacidad para percibir el significado del cambio en el rol y acción docente que requieren los procesos de enseñanza y aprendizaje abordados con TIC, teniendo en cuenta el contexto, los medios y la modalidad de formación en la que se enmarquen estos. | Elaborar una tabla comparativa entre el rol docente que aborda los procesos de enseñanza-aprendizaje con TIC y el rol del docente que los aborda sin TIC. | |
| **C.** Habilidad para aprovechar y adaptar los conocimientos, experiencias y estrategias eficientes de modelos tradicionales a nuevos entornos y al trabajo con nuevas herramientas telemáticas. | Descripción de una estrategia o actividad de enseñanza conocida que se desarrolle sin apoyo de TIC, ya sea por que la utiliza como docente o la han utilizado con él como estudiante y que se crea eficiente para el aprendizaje. Proponer una adaptación de esa misma estrategia o actividad para que pueda ser desarrollada con TIC. | |

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

| | | |
|---|---|---|
| **D.** Habilidad para reconocer y evitar los tópicos asignados a unos y otros modelos de enseñanza, según sea el entorno en el que se desarrolle el proceso y las herramientas con las que se cuenta, para comprender que el uso de las TIC no produce por si sólo metodologías docentes más eficientes. | Buscar y listar entre 10 a 15 situaciones que os parezcan negativas para el desarrollo de la acción docente cuando se utilizan TIC.<br>Por ejemplo: *que el profesor no conteste a los mensajes enviados por los estudiantes, que los ordenadores de un aula fallasen, etc.*<br>Seleccionar tres de las situaciones enumeradas y plantearlas de forma contraria. O sea, de forma positiva para el desarrollo de la acción docente y justificar por qué es tan importante que esas cuestiones se desarrollen como planteáis. | |
| **E.** Conocimiento y experimentación de diferentes tareas y funciones docentes cuando la acción formativa se desarrolla con un uso intensivo de TIC. | Hacer un listado de buenas prácticas como docentes en un entorno virtual. | |
| **F.** Capacidad para ceder el control y la responsabilidad del aprendizaje a los participantes de la acción formativa. | Explicación de 2 casos en los que el docente cede el control y la responsabilidad del aprendizaje a los estudiantes. | |
| **G.** Capacidad de poner en práctica estrategias para evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje, aun ofreciendo dinámicas que den la oportunidad de que el alumno sea proactivo y protagonista en el mismo. | Diseño de una acción evaluativa de un proceso de enseñanza-aprendizaje dónde el protagonista sea el estudiante. | |
| **H.** Conocimiento a un nivel suficiente las competencias características de la docencia con TIC para desarrollarlas y ponerlas en práctica de forma adecuada según el modelo de enseñanza con TIC en el que se participe. | Imagina que tienes que seleccionar a un docente para un entorno virtual. ¿Qué competencias le exigirías? Diferencia entre las más importantes y las secundarias. | |

¡Ya tenemos en qué pensar!… es evidente, ¿no?

## (6.4) Grabación de audio

**Actividad de evaluación en *«English III – Tourism»***

**Universitat Oberta de Catalunya**

Profesores Pauline Ernest, Joe Hopkins, Federico Borges Sáiz.

Send a voice recording, based on the following task, as an attachment to the Test Answer Sheet. Follow the instructions in the document called «Voice attachments», which can be found by clicking on 21 October in the classroom calendar. Remember your recording must not last more than 60 seconds.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Imagine that you work for Pioneer Travel Services, Ltd., a travel agency specializing in business travel, and are making arrangements for a meeting of 10 executives, in London, to be held from 15-17 November. You phone the hotel but as all of the lines are busy, you must leave a message on the answering machine.
In your message you should:

- State your name, the name of your company, and explain why you are calling.
- Enquire about room availability for the above dates.
- Indicate precisely what conference facilities and special equipment you require (make sure to use vocabulary from CA3).
- Request that a representative call you back (don't forget to leave your telephone number!)

## (6.5) Conversación en tiempo real: chat síncrono

**Actividad del *Máster de Capacitación en Docencia Virtual.***
**Universidad del Magdalena, Colombia.**

Preparación para la actividad de conversación del jueves 29 de julio - 1:30 pm (hora colombiana) - Habitación 1.

La actividad síncrona de este día está planteada como un intercambio de percepciones y experiencias de los diferentes docentes del módulo de pedagogía del diplomado. La actividad tendrá 2 partes:

**Primera parte:**
Discusión sobre las siguientes temáticas de la planificación de una acción formativa en entornos virtuales:

1. ¿Por qué es importante diseñar y planificar la formación en un EVEA?

2. La importancia del material didáctico: posibilidades y tópicos.

3. Planificación respecto a la disposición de recursos. Primeras ideas sobre nuestro espacio-aula virtual en WebCT.

Se concederán aproximadamente 3 turnos de palabra por cada una de las cuestiones.

**Segunda parte:**
Ejercicios conjuntos de reflexión sobre el seguimiento y el desarrollo de la docencia en EVEAs.

1. Ejercicio de adaptación de actividades, «aprovechamiento de lo que ya sé»: Los docentes deberán pensar en una actividad o estrategia utilizada para la enseñanza de su materia y que ofrezca buenos resultados de aprendizaje en un entorno presencial tradicional y cómo podrían adaptar la realización de esta actividad a un entorno virtual.

2. Aspectos motivacionales para los alumnos: Cómo motivar a los alumnos en un espacio virtual.

Se irán concediendo turnos de palabra para cada temática. Aproxim. 6, intervenciones según disponibilidad de tiempo.

Importante. Los docentes deben estudiar el material del curso y reflexionar sobre los temas propuestos antes de la realización del chat. Es recomendable también buscar documentación de consulta y complementaria para profundizar en las temáticas tratadas, por ejemplo en Internet.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

## (6.6) Ejercicio de autoevaluación

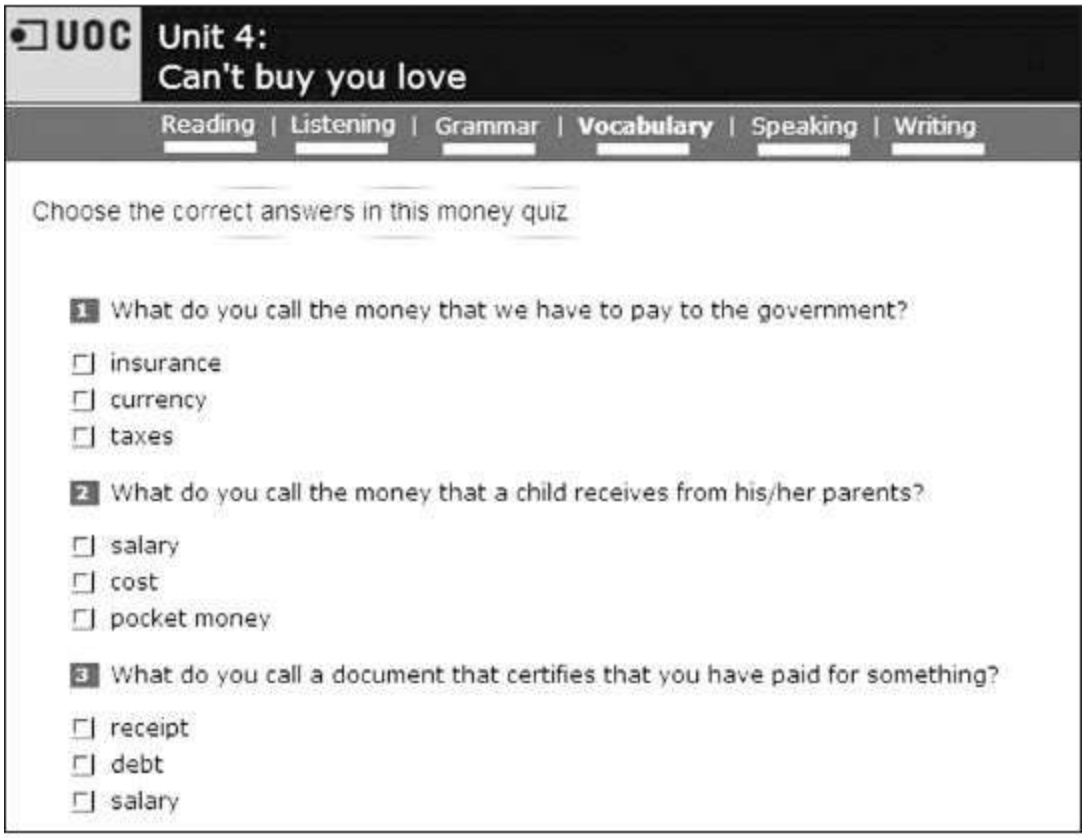
### Material de estudio en CD-Rom de la asignatura *English I*

### Universitat Oberta de Catalunya

Una vez completado el ejercicio (véase como ejemplo, la figura A.1), el estudiante comprueba los aciertos y errores.

Después puede o bien volver a contestar las preguntas en las que se equivocó o bien ver las soluciones del ejercicio.

**Figura A.1** Ejercicio de autoevaluación (original en inglés)


UOC
Unit 4:
Can't buy you love
Reading | Listening | Grammar | Vocabulary | Speaking | Writing
Choose the correct answers in this money quiz
1 What do you call the money that we have to pay to the government?
insurance
currency
taxes
2 What do you call the money that a child receives from his/her parents?
salary
cost
pocket money
3 What do you call a document that certifies that you have paid for something?
receipt
debt
salary

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

[1] *Basic Support for Cooperativa Work*: Entorno de software libre que permite la comunicación y compartir archivo (v. cap. 5, Desarrollo).

[2] Máster Internacional en e-learning. Universitat Oberta de Catalunya. Profesores Anna Forés y Guillermo Bautista. Casos adaptados a partir de un documento para uso de formación del profesorado (uso interno UOC) de la profesora Anna Galvez Mozo – UOC Psicología y Ciencias de la Educación.

[3] Máster Internacional en e-learning. Universitat Oberta de Catalunya. Profesoras Carme Trinidad y Anna Forés.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

# Bibliografía


ADELL, J. y SALES, A. (1999): «El profesor online: elementos para la definición de un nuevo rol docente».

ALONSO, J.; FORÉS, A.; MIR, E. y TRINIDAD, C. (2004): «Construint una pedagogia de l'acompanyament: acompanyar des de la didàctica per a despertar vides». *Revista catalana de pedagogia* (Societat Catalana de Pedagogia). Vol. 2, 2003, pp 35-45.

ASMANN, H. (2002): *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente.* Madrid: Narcea.

BACH, E. y DARDER, P. (2004): *Des-edúcate. Una propuesta para vivir y convivir mejor.* Barcelona: Paidós.

BARAJAS, M. (coord.) (2003): *La tecnología educativa en la enseñanza superior.* Madrid: McGraw Hill.

BARBERÀ, E. (2004): *La educación en la red. Actividades de enseñanza y aprendizaje.* Barcelona: Paidós.

— y BADIA, A. (2004): *Educar con aulas virtuales: orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje.* Boadilla del Monte (Madrid): Antonio Machado Libros.

BARR, R. y TAGG, J. (2004): «De la instrucción al aprendizaje. Un nuevo paradigma para la educación universitaria». *IDEES*, nº 21.

BATES, A. W. (Tony) (2001): *Cómo gestionar el cambio tecnológico. Estrategias para los responsables de centros universitarios.* Barcelona: Ediuoc/Gedisa.

— (2004). *Technology, E-learning and Distance Education.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

— y POOL, G. (2003): *Effective teaching with technology in higher education: foundations for success.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

BAUTISTA PÉREZ, G. y BORGES SÁIZ, F. (2000): SINERGIA: «Aprender en grupo en entornos virtuales, una experiencia en la universidad». Virtual Educa 2000 (ponencia publicada en las actas del congreso).

— (2001): «Propuesta metodológica para la enseñanza superior en entornos virtuales: una experiencia basada en la participación del estudiante». Ponencia del I congreso de Aplicación de las tecnologías a la docencia presencial y al e-learning. Universidad Cardenal Herrera-CEU. Publicado en las actas del congreso.

— BORGES, F. y FORÉS, A. (2004): «Aprender en un entorno virtual: funciones y tareas docentes para acompañar el aprendizaje». Publicado en las actas del III Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación.

— y FORÉS, A. (2004): *Las funciones y tareas de la docencia con TIC.* Barcelona: Ediuoc.

— (2004): *Del docente presencial al docente virtual.* Barcelona: UOC.

— y TEIXIDÓ, R. (2002): «Enseñar a los demás y aprender de los demás. El aprendizaje colaborativo en el e-learning». *Information Society and Education: Monitoring a Revolution.* Proceedings on ICTE 2002.

BARBERA, E.; BADIA, A. y MOMINÓ, J. M. (2001): *Incognita de la educación a distancia.* Barcelona: ICE-UB/Horsori.

BORGES SÁIZ, F. (2005): «La frustración del estudiante en línea. Causas y acciones preventivas». *DIGITHUM.* Consultado el 30.05.05 en <**http://www.uoc.edu/digithum/dt/esp/borges.html**>

BOU, G. (1997): *El guión multimedia.* Madrid: Anaya.

— y TRINIDAD, C. y HUGUET, Ll. (2004): *E-learning.* Madrid: Anaya.

BÖRJESON, L. (1995): *Motivar-nos els uns als altres.* Barcelona: Cúmulus.

CEBRIÁN, M. (2003): *Enseñanza virtual para la innovación universitaria.* Madrid: Narcea.

CELA, J.; GUAL, X.; MÁRQUEZ, C. y UTSET, M. (1997): *El tractament de la diversitat en les etapes infantil i primària.* Col·lecció Dossier Rosa Sensat. Barcelona: Rosa Sensat.

COLOM, A. (2002): *La (de)construcción del conocimiento pedagógico. Nuevas perspectivas en teoría de la educación.* Barcelona: Paidós.


facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

COLL, C. (2001): «Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación». *Simposium Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje*, Forum Universal de las Culturas, Barcelona 5-6 de octubre de 2001.

CONRAD, D. L. (2002): «Engagement, Excitement, Anxiety, and Fear: Learners' Experiences of Starting an Online Course». *The American Journal of Distance Education.* 16(4), 205-226.

COOMEY, M. y STEPHENSON, J. (2001): «Online learning: it's all about dialogue, involvement, support and control according to research». En Stephenson J. (editor). *Teaching and learning online: pedagogies for new technologies.* Londres: Kogan Page.

CROOK, C. (1998): *Ordenadores y aprendizaje colaborativo.* Madrid: Morata.

DE BONO, E. (1994): *El pensamiento creativo.* Barcelona: Paidós.

DELORS, J. (1996): *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI.* Madrid: Santillana-Unesco.

DEME. ARM. (2002): «Diseño formativo multimedia. Material web de uso interno de la Universitat Oberta de Catalunya». Actualmente inactivo.

DUART, J. M. y SANGRÀ, A. (coords.) (1999): *Aprenentatge i virtualitat. Disseny pedagògic de materials didàctics per al www.* Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.

Educaweb (2005): Monográfico sobre el Espacio Europeo de Educación Superior. Consultado el 10.10.05 en <**http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/eees/**>

ESPÍN LÓPEZ, J. V. y RODRÍGUEZ LAJO, M. (1993): *L'avaluació dels aprenentatges a la universitat.* Barcelona: Servei de publicacions de la Universitat de Barcelona.

ESTEVE, J. M. (2003): *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento.* Barcelona: Paidós.

FERNÁNDEZ MUÑOZ, R. (2003): «Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI». *Revista OGE-Organización y Gestión educativa*, nº 1, Enero 2003. Barcelona: Praxis.

FLORES, J. (2005): *How to become a proficient online learner.* EEUU: 1stBooks.

FORÉS, A.; HERNÁNDEZ, T.; PLANELLA, J. y TRINIDAD, C. (2001): «¿Agentes sociales digitalizados? Formación y acción en la sociedad red». Educación Social, 19, 21-40.

— y TRINIDAD, C. (2002): «Futuribles campus virtuales. ¿Todo sigue igual pero algo ha cambiado? ¿Algo ha cambiado pero todo sigue igual?» Educaweb. nº 34, 4 de febrero 2002. Consultado el 26.02.02 en <**http://www.educaweb.com**>.

— (2002): «La educación virtual, cuando la tecnología y la pedagogía quieren unirse. Mil y una expectativas para el 2002». Consultado el 18.05.02 en <**http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/fv/92359.asp**>

— (2003): «¿Amalgama o puzzle? El blended e-learning». Educaweb, nº 69, 6 de octubre 2003. Consultado el 10.11.03 en <**http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/formacionvirtual/1181088.asp**>.

— (2004): «Las comunidades virtuales. Hacia un modelo ecológico de educación». Consultado el 6.10.04 en <**http://www.educaweb.com/esp/servicios/monografico/virtual2/1401835.asp**>

— (2005): «Todo con ilusión pero sin ser iluso». Consultado el 17.11.05 en **http://www.educaweb.com/EducaNews/interface/asp/web/NoticiesMostrar.asp?NoticiaID=687&SeccioID=1039**

— Murciano, D. y Trinidad, C. (2004): «Cambio y e-learning: sinergia en las organizaciones que aprenden». *Revista Alta Dirección*, Número especial e-learning, nº 232, marzo 2004.

GALVEZ, A. (2000): *Materiales para la dinamización de grupos virtuales.* UOC - Documento de uso interno no publicado.

GARCÍA ARETIO, L. (2001): *La educación a distancia. De la teoría a la práctica.* Barcelona: Ariel Educación.

GARCÍA-VALCÁRCEL, A. (coord.) (2001): *Didáctica universitaria.* Madrid: La Muralla.

GARY, O. (2004): «Normas básicas de participación en un debate virtual». Idea-Universidad del Magdalena. Documento de uso interno no publicado.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

GARRISON, D. R. y ANDERSON, T. (2005): *El e-learning en el siglo XXI. Investigación y práctica.* Barcelona: Octaedro.

GINÉ, N. y PARCERISA, A. (2003): *Planificación y análisis de la práctica educativa.* Barcelona: Graó.

GISBERT CERVERA, M. (1999): «El profesor del siglo XXI: de transmisor de contenidos a guía del ciberespacio».

GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (coord.) (2003): *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno.* Bilbao: Universidad de Deusto.

GOODYEAR, P.; SALMON, G.; SPECTOR, J. M.; STEEPLES, C. y TICKNER, S. (2001): «Competences for Online Teaching: A Special Report». *Educational Technology, Research and Develpment*, Vol. 49, No. 1, p. 65-72.

GREENE, M. (2005): *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social.* Barcelona: Graó.

GROS, B. (2002): «Constructivismo y diseños de entornos virtuales de aprendizaje». *Revista de Educación.* Mayo-Agosto 2002. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

GUILBERT, L. y OUELLET, L. (2002): *Étude de cas. Apprentissage par problèmes.* Québec: PUQ.

JAWORSKI, J. (1999): *Sincronicidad. El camino interior hacia el liderazgo.* Barcelona: Paidós.

JUAN PÉREZ, A. y BAUTISTA PÉREZ, G. (2003): «Didáctica de las matemáticas en la enseñanza superior: el uso de programario especializado». Consulta el 25.06.05 en <**http://www.uoc.edu/web/cat/art/uoc/0107030/mates.html#ej4**>

KIRKPATRICK, D. L. (1999): *Evaluación de acciones formativas.* Barcelona: EPISE.

LARROSA, J. (1996): *La experiencia de la lectura.* Barcelona: Laertes.

LITWITH, E. (compiladora) (2000): *La educación a distancia.* Buenos Aires: Amorrortu editores.

MAJÓ, J. y MARQUÉS, P. (2002): *La revolución educativa en la era de Internet.* Barcelona: Praxis.

MARINA, J. A. (1993): *Teoría de la inteligencia creadora.* Barcelona: Anagrama.

MARQUÉS, P. (2000): «Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias».

MARTÍN MOLERO, F. (1999): *La didáctica ante el tercer milenio.* Madrid: Síntesis.

MARTÍNEZ ALDANONDO, J. (2004): «El e-learning y los 7 pecados capitales».

MATURANA, H. (2004): *La objetividad. Un argumento para obligar.* Chile: Sáez.

MCVAY LINCH, M. (2002): *The online educator. A guide to creating the virtual classroom.* London: Routledge.

MECENERO, C. (2003): «Cerca del comienzo». *Duoda Revista d'estudis feministes* n.º 25, p. 103 - 109.

MEIRIEU, P. (1997): *Aprender sí. Pero ¿cómo?* Barcelona: Octaedro.

MIR, J. I.; REPARAZ, C. y SOBRINO, A. (2003): *La formación en internet. Modelo de un curso online.* Barcelona: Ariel.

MORGAN, C. y O'REILLY, M. (1999): *Assessing Open and Distance Learners.* London: Kogan Page.

MORIN, E. (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* Barcelona: Paidós.

— CIURANA, E. M. y MOTTA, R. D. (2003): *Educar en la era planetaria.* Barcelona: Gedisa.

MORENO RAMIRO, F. y SANTIAGO CAMPIÓN, R. (2003): *Formación online. Guía para profesores universitarios.* Logroño: Universidad de La Rioja.

MURRAY, B. (2001): «What Makes Students Stay?» *eLearn Magazine*. Consultado el 25.11.03 en <**http://www.elearnmag.org/subpage/sub_page.cfm?article_pk=1301&page_number_nb=1&title=FEATURE%20STORY**>

PRZESMYCKI, H. (2000): *La pedagogía de contrato. El contrato didáctico en la educación.* Barcelona: Graó.

QUINTANA, J. (2004): «La integración de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación primaria». *Aula de innovación educativa*, núm 136.

SALINAS, J. (2004): «Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria». *RUSC, Revista de*

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

*Universidad y Sociedad del Conocimiento.* Vol. 1, Nº1. Consultado el 3.07.05 en <**http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1004.html**>

SALMON, G. (2000): *E-Moderating. The Key to Teaching and Learning Online.* London: Kogan Page.

— (2004): *E-actividades: el factor clave para una formación en línea activa.* Barcelona: Editorial UOC.

SEVILLANO, M.ª L. (1998): *Nuevas tecnologías, medios de comunicación y educación.* Madrid: CCS.

VIZCARRO, C. y LEÓN, J. A. (1998): *Nuevas tecnologías para el aprendizaje.* Madrid: Pirámide.

WELLER, M. (2002): *Delivering learning on the net. The why, what and how of online education.* London: Routledge.

ZABALA VIDIELLA, A. (2003): *La práctica educativa. Cómo enseñar.* Barcelona: Graó.

ZABALZA, M. A. (2003): *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional.* Madrid: Narcea.

ZEMSKY, R. y MASSEY, W. F. (2004): «Thwarted Innovation. What happened to e-learning and why». The Learning Alliance at the University of Pennsylvania.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256